

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ  
В УМОВАХ СУЧАСНОЇ  
ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ**

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ



Запоріжжя  
2025

Рецензенти:

**Зданевич Л. В.** – завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

**Онопрієнко О. В.** – завідувач відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Петриченко Л. О.** – перший проректор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, доктор педагогічних наук, професор

**Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів в умовах сучасної освітньої парадигми** : монографія / за заг. ред. Л. О. Сущенко. Запоріжжя : ПП «АА Тандем», 2025. 244 с.

Монографія, що є результатом виконання комплексної наукової теми кафедри дошкільної та початкової освіти, присвячена аналізу особливостей підготовки майбутніх педагогів в умовах сучасної освітньої парадигми. У науковому дослідженні з'ясовано теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкових класів; розкрито питання науково-методичного забезпечення їхньої підготовки до інноваційної діяльності; репрезентовано результати впровадження освітніх інновацій у професійній підготовці майбутніх фахівців педагогічного профілю. Монографія адресована широкому загалу освітян, науковців, а також викладачам, здобувачам вищої освіти.

ISBN 978-966-488-324-2

© Автори 2025  
© «АА Тандем» 2025

## З М І С Т

|                                                                                                                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Передмова.....                                                                                                                                                                             | 5   |
| <b>Sushchenko L. O.</b><br>Scientific and methodological support for the preparation of future primary school teachers for the humanization of pedagogical activity.....                   | 7   |
| <b>Андрющенко О. О., Жолудь С. В.</b><br>Підготовка майбутніх учителів початкових класів: оцінювальний та рефлексивний аспекти.....                                                        | 26  |
| <b>Вахняк Н. В., Плахтій Т. Я.</b><br>Теоретико-методичні засади професійної підготовки вихователя до створення еколого-ергономічного простору в закладах дошкільної освіти.....           | 44  |
| <b>Ілійчук Л. В.</b><br>Якість освіти у вимірі дефінітивного аналізу.....                                                                                                                  | 68  |
| <b>Зубцова Ю. Є.</b><br>Стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу у вітчизняних закладах вищої освіти.....                                 | 85  |
| <b>Козич І. В.</b><br>Теоретичні аспекти підготовки майбутніх організаторів освітнього середовища до розвитку резильєнтності у дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану..... | 108 |
| <b>Курінна А. Ф., Меньяло В. І.</b><br>Мовленнєвотворча підготовка майбутнього педагога до професійної комунікації: словоцентричний підхід.....                                            | 125 |
| <b>Самсонова О. О.</b><br>Концептуальні підходи професійного розвитку вихователів закладів дошкільної освіти.....                                                                          | 143 |

**Сиваш С. В.**

Реалізація організаційно-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки..... 158

**Татьянчикова І. В.**

Напрями оптимізації соціалізації учнів з особливими потребами у спеціальному закладі освіти..... 185

**Чорна Г. В., Соловей Ю. О.**

Валеологічне виховання дошкільників: теорія та практика..... 202

**Шульга Л. М.**

Підготовка майбутніх педагогів до ефективного використання кольору в освітньому процесі..... 217

## П Е Р Е Д М О В А

В умовах суспільних трансформацій і продуктивних перетворень, виняткового значення набуває якісна вища освіта, яка вимагає пошуку принципово нових напрямів змін у професійній підготовці майбутніх педагогів. Успіх реалізації цих змін залежить від креативно-розвивального освітнього середовища закладу вищої освіти як підґрунтя й базису особистісно орієнтованої моделі підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку та учителів початкових класів.

Зважаючи на те, що спрямованість вектору фахової підготовки у площину особистісно розвивальної педагогіки зумовлює переосмислення всіх чинників впливу на процес формування основ професіоналізму майбутніх педагогів, виникає гостра потреба у підготовці ерудованої, компетентної, конкурентоспроможної особистості педагога-гуманіста із високим рівнем розвитку професійно важливих та особистісно-ділових якостей, здатного до ефективного використання внутрішнього потенціалу й орієнтованого на високі професійні досягнення.

Концептуальні підходи теоретико-методичної підготовки майбутніх педагогів в умовах сучасної освітньої парадигми вибудовувались на основі наступних положень:

- професійна підготовка майбутніх педагогів (В. Андрущенко, О. Біда, А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Комар, С. Мартиненко, Р. Пріма, О. Федій, О. Цюняк, З. Шевців та ін.);
- теоретично-методичні засади професійного розвитку фахівця (В. Галузяк, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Кузьмінський, О. Кучерявий, Л. Рибалко, Л. Лук'янова, С. Максименко, С. Сисюєва, В. Фрицюк, Л. Хомич, Р. Цокур та ін.);
- гуманізація професійно-педагогічної підготовки (Г. Балл, І. Бех, А. Бойко, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пехота, В. Радкевич, С. Сисюєва, В. Солодков, О. Сухомлинська та ін.);
- особливості та функціонування особистісно орієнтованих технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти (О. Балицький, В. Будаєв, І. Зязюн, С. Калашнікова, К. Нор, І. Манькусь, І. Михайличка, О. Олексюк, І. Підласий, О. Пехота, О. Савченко, А. Старєва, Т. Тихонова, В. Шуляр та ін.);
- етичні основи професійного розвитку педагога (І. Бех, М. Боришевський, Г. Васянович, В. Гриньова, І. Жадленко, І. Зязюн, О. Отич, Н. Павлик, О. Савченко, О. Сухомлинська, Л. Хоружа, М. Чепіль та ін.);

– педагогічні засади професійної комунікації (С. Амеліна, Н. Волкова, В. Гриньова, І. Зязюн, Л. Кайдалова, Ю. Косенко, В. Малахов, В. Пасинок, Л. Савенкова, Г. Сагач, О. Савченко, В. Семиченко, О. Фенцик та ін.);

– теоретичні та методичні аспекти професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (М. Андрєєва, В. Апухтіна, Ю. Бойчук, Г. Васильєва, М. Давидюк, О. Кас'яненко, К. Леус, Т. Соловйова, Н. Соха, О. Фунтікова, О. Човган та ін.).

У результаті праці колективу авторів, об'єднаних спільною ідеєю, представлено підсумки своїх досліджень, у яких презентовано теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкових класів; розкрито питання науково-методичного забезпечення їхньої підготовки до інноваційної діяльності; репрезентовано результати впровадження освітніх інновацій у професійній підготовці майбутніх фахівців педагогічного профілю та ін.

Авторський колектив щиро дякує рецензентам Л. В. Зданевич, О. В. Онопрієнко та Л. О. Петриченко за слушні пропозиції та зауваження, що сприяли вдосконаленню матеріалів монографії.

**L. O. Sushchenko**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of  
Preschool and Primary Education, Zaporizhzhia National University (Zaporizhzhia,  
Ukraine)

## **SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE HUMANIZATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY**

**Abstract.** The study defines and scientifically substantiates the methodological foundations for preparing future primary school teachers in higher education institutions for the humanization of pedagogical activity.

It is proven that the pedagogical process in primary school promotes the development of a humane personality in students through respectful attitudes towards them, their development as subjects of co-creation, cognition, and communication; fostering moral-emotional culture in relationships; forming an emotionally integral experience of understanding others; and creating conditions for the revelation of their creative abilities and individual potential.

Based on a thorough study of researchers' views on the problem, we define the humanization of the pedagogical process in primary school as a process of modifying and updating its content, goals, and forms to cultivate humane qualities and a humanistic consciousness in young schoolchildren.

We consider the readiness of future primary school teachers for the humanization of the pedagogical process as a complex, integrated concept that presupposes the unity of theoretical, practical, and moral-ethical preparation of future teachers to implement the humanization of the pedagogical process in primary education. The readiness of future primary school teachers for the humanization of the pedagogical process is viewed as a unity of three components: motivational, content-processual, and reflective.

By the humanistic orientation of the activity of future primary school teachers, we understand the unity of motivational-value orientations of the individual, where the highest value is the person. This orientation determines and stimulates all types and forms of relationships among participants in the pedagogical process and the content of the teacher's activities.

The study demonstrates that the process of preparing future primary school teachers for the humanization of pedagogical activity will be effective under the conditions of higher education institutions functioning in an environment of spiritual interaction, psychological comfort, and intellectual co-creation; the implementation of a model for the professional preparation of primary school teachers for the

humanization of the pedagogical process; and methodological support for realizing the humanistic potential of future teachers.

**Keywords:** scientific and methodological support, future primary school teachers, humanization, humanization of pedagogical activity, professional preparation, model.

**Introduction.** The development of the New Ukrainian School requires comprehensive reforms, prompting the higher education system to explore new opportunities for innovative development amid systemic dynamic transformations. The core element of implementing the New Ukrainian School Concept is a shift in educational ideals, a reorientation of the educational process toward shaping the spiritual world of the child, affirming spiritual values as the foundation for determining the purpose and content of education, and "humanizing" knowledge.

One of the priority directions of the modern educational process is the formation of a humanistic worldview in primary school students. This worldview fosters personality development, builds relationships with others, and shapes attitudes toward the world. It is evident that the primary school teacher plays a key role in this process, serving as the main organizer of a developmental, humanistically oriented educational space. This, in turn, sets new requirements for the professional preparation of future primary school teachers in general secondary education institutions, based on the principles of ethically oriented pedagogy.

The need to form such professional competencies has been declared at the state level in various regulatory documents, including: the State National Program «Education» («Ukraine in the 21st Century»); the State Program «Teacher»; the Laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education», «On the Protection of Childhood»; the National Qualifications Framework; the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2021–2031; the Concept of the «New Ukrainian School»; the State Standard of Primary Education, and others.

An analysis of the issue of humanizing pedagogical activity in pedagogy, psychology, philosophy, and sociology shows that a strong theoretical foundation has already been laid for studying this aspect of the problem, particularly in areas such as:

- theoretical foundations of professional training for future primary school teachers (N. Bibik, O. Bida, L. Koval, O. Komar, L. Korolova, S. Lytvynenko, I. Polyakova, R. Prima, O. Savchenko, O. Fedii, L. Khomych, I. Shaposhnikova, Z. Shevtsiv, and others);
- general scientific methodology for humanizing the pedagogical process (I. Bekh, I. Zyazyun, V. Kremen, V. Ognevnyuk, and others);
- the essence of humanization and ways of implementing it in the educational process (Sh. Amonashvili, S. Honcharenko, M. Yevtukh, Yu. Malovanyi, V. Pikeln,

M. Romanenko, O. Savchenko, V. Solodkov, O. Sukhomlynska, A. Sushchenko, T. Sushchenko, and others);

– the specifics of the formation and development of a humane and creative personality (I. Zyazyun, N. Kychuk, O. Lystopad, N. Nychkalo, N. Protasova, V. Semychenko, S. Sysoieva, N. Tarasevych, M. Tkachenko, L. Khoruzha, and others).

The above-mentioned authors understand the humanization of the individual as the realization of the human essence in a person, and the humanization of education as the harmonization of relationships among the participants in the pedagogical process.

In this context, an urgent need has emerged to explore ways to enhance the effectiveness of teacher training within the framework of education humanization. It should be noted that the successful implementation of education humanization is impossible without creating a rich, nurturing environment in modern schools, which depends on the values embraced by graduates of higher education institutions (HEIs), as well as the extent to which they have mastered humanistic methodologies and technologies.

**The Purpose of the Study** is to define and scientifically substantiate the methodological foundations for preparing future primary school teachers in higher education institutions for the humanization of pedagogical activity.

**Presentation of the Main Research Material.** The changes in Ukraine's state-building processes at the beginning of the 21st century and its integration into the global community necessitate the creation of a new education system. This system aims to shape an educated, humane, and creative individual while providing conditions for the fullest development of their abilities and meeting their educational needs. Education is recognized as the strategic foundation for the development of individuals, society, the nation, and the state, serving as a guarantee for the future. The teacher, in turn, plays a critical role in implementing this system by shaping the intellectual potential of a humane society.

In contemporary psychological and pedagogical studies (by I. Bekh, I. Zyazyun, O. Savchenko, M. Stelmakhovych, O. Sukhomlynska, and others), the concept of «humanism» is explored from various perspectives: as the name of a Renaissance-era ideological movement; as a recognition of personal moral qualities such as respect, kindness, mercy, and compassion; as an attitude toward the individual as the highest value; and as a type of interpersonal relationship. The scholars' worldview highlights that prioritizing humanistic norms is a fundamental regulator of the teacher's professional activities.

Humanism, as understood in this study, is a system of views about humans as the highest value. This historically developed system considers the welfare of

individuals as the criterion for evaluating social institutions and defines the principle of humanity as the ideal norm for interpersonal relationships. Consequently, the organizational and pedagogical conditions for implementing humanism involve incorporating its principles into the goals, content, forms, and methods of the pedagogical process.

In the context of this research, it is also essential to clarify the concept of «humanity» alongside «humanism». We adhere to the modern understanding of «humanity» as a system of views and beliefs that affirm the high status of the individual, recognizing their value as a personality entitled to freedom, happiness, and the development of innate potential into sustainable abilities.

According to the humanistic theories of A. Maslow and C. Rogers, modern education should embody the following characteristics: 1) it is grounded in universal human values, aligned with the specific values of various ethnocultures; 2) the goal of education is the self-realization of the individual; 3) personality development occurs holistically, uniting mind and feelings, soul and body; 4) human rights to freely choose the content, forms, and mode of education are protected; 5) education is carried out in an environment of state and community care, attention, and collaboration, rather than formal supervision.

Analyzing the contributions of Western psychologists to this issue, it is evident that no single theory offers a universal solution. However, many provide valuable insights for study and practical application.

The views of Ukrainian psychologists, such as H. Ball, I. Bekh, and H. Kostiuk, are particularly relevant to the humanistic perspective. These authors focused on studying the individual, and their theoretical works are distinctly humanistic, closely tied to the practical aspects of education and upbringing.

At the same time, it should be noted that the model of a humanistically oriented pedagogical process developed and practically applied by Vasyl Sukhomlynsky, as well as some of his recommendations regarding the professional training of teachers, remain unimplemented in the practice of modern schools. The foundation of such a process was not forms or methods, nor even the priority of acquired knowledge, but above all, the individuality of the student, the uniqueness of their inner «self», and a humane attitude.

The theoretical understanding of this problem was facilitated by analyzing the works of scholars (N. Bibik, T. Hryn, B. Kobzar, L. Korolyova, O. Savchenko, O. Sukhomlynska, V. Sukhomlynsky, and others), which address the specifics of humanizing the pedagogical process in primary education. Therefore, within the context of the problem we are studying, it is important to explore the relationship and correlation between the concepts of «humanism» and «humanization of the pedagogical process». In modern pedagogy, there is no unified theory of the

humanization of education and upbringing. Researchers of this issue present various interpretations of the conditions, factors, and criteria, which leads to certain difficulties in solving the issue of humanizing the pedagogical process. However, most scholars emphasize the priority of the human-creative function.

Humane relationships in a group of younger students, both during and outside lessons, should affirm the human dignity of each child, whether capable or less capable, and prevent the emergence of fear of failure or humiliation. If such relationships are established in the classroom, a child freely expresses their opinion, which may differ from those of others, including the teacher. In doing so, the child exercises their right to be thinking individual.

The analysis of the above theoretical material allows us to conclude that the pedagogical process in primary education contributes to the formation of a humane personality in students by means of respectful attitudes toward them, their development as subjects of co-creativity, cognition, and communication, fostering a moral-emotional culture of relationships, forming an emotionally holistic experience of understanding others, and creating conditions for revealing their creative abilities and individual potential.

Based on a thorough study of scholars' perspectives on the problem, we define the humanization of the pedagogical process in primary education as a process of changing and updating its content, goals, and forms to develop humane qualities and a humanistic consciousness in younger students.

Thus, studying the individual characteristics of primary school students, emotional culture, and the ability to establish humane relationships with pupils that promote humane actions and creativity in children requires the proper preparation of future specialists to implement real humanization of the pedagogical process in primary education.

The domestic model of professional and pedagogical training, which focused on transmitting the necessary knowledge, skills, and abilities to future specialists, is losing its relevance. There arises a need to change the strategic, global goals of teacher education, shifting the emphasis from the knowledge of the specialist to their human and personal qualities, which simultaneously become both the goal and the means of their preparation for future professional activity.

The leading idea of humanizing the professional and pedagogical training of future teachers is the idea of the active role of the student in developing their personal and professional abilities and qualities, as well as strengthening their subjective functions. Practice shows that education in higher education institutions still requires improvement in the process of humanizing the professional development of future teachers.

The analysis of the scientific framework concerning the structure of pedagogical activity allows for certain generalizations to be made, namely: the motive of activity defines the scope of possible actions, under the influence of which the process of setting objective goals takes place; thus, the motivational component is essential in determining the structure of pedagogical activity. The subject of activity is characterized by a system of general and specialized knowledge, which determines the allocation of the content component. The procedural component in the structure of pedagogical activity defines the presence of skills and abilities of the individual aimed at achieving the goal.

Thus, the most significant structural elements of pedagogical activity are the motivational and content-procedural components.

The generalization of fundamental psychological and pedagogical studies on the essence of the phenomenon of «readiness» indicates that scholars study it from various perspectives. Educators highlight factors, conditions, and means by which the process of developing and shaping readiness for specific activities can be managed. Psychologists, on the other hand, strive to establish the relationship between the state of readiness and the effective performance of the individual. It should be noted that the phenomenon of student readiness in the context of preparing teachers for professional activities correlates with such concepts as «psychological readiness», «readiness for action», and «preparedness for activity». Clearly, each of these concepts has its specific meaning, but they share common features.

An important conclusion for our study is that prolonged readiness is not innate but is formed as a result of a person's experience. In this context, the formation of readiness in future primary school teachers for the humanization of the pedagogical process is achieved through education, the upbringing of the teacher's personality, the development of professionally significant qualities, and humane-ethical attitudes. Thus, the entire process of university preparation for future specialists must be aimed at shaping this readiness in students.

Based on the analysis of the works of the aforementioned authors, we define the readiness of future primary school teachers for the humanization of the pedagogical process as a complex, integrated concept that involves the unity of theoretical, practical, and moral-ethical preparation for implementing the humanization of the pedagogical process in primary education. This readiness is viewed as the unity of three components: motivational, content-procedural, and reflexive.

The specified readiness is not an innate phenomenon; it is formed and developed as a result of the student's experience. Higher pedagogical education plays a leading role in its formation. Let us consider the structure of readiness of future

primary school teachers for the humanization of the pedagogical process in more detail.

The components of the motivational aspect of this readiness include the presence of professional motives, an understanding of the essence of the humanization of the pedagogical process, and the formation of a desire to work within the framework of humane relationships.

The content-procedural component includes criteria such as the overall intellectual level, a system of professional knowledge, skills, and abilities related to the humanization of the pedagogical process in primary education, and the practical application of pedagogical knowledge and skills to organize a humane pedagogical process in primary school classrooms.

The reflexive component of readiness includes the following elements: the aspiration for self-exploration (self-awareness), professional orientation, as well as the presence of adequate self-assessment of one's preparedness, self-monitoring, and corrective actions in the process of acquiring knowledge and skills necessary for the humanization of the pedagogical process in primary school.

In the context of this study, the humanistic approach to the issue of orientation is crucial. Humanistic orientation is considered by researchers as a multi-component formation, which includes: a high level of motivation to master the profession, dominated not only by cognitive but also altruistic and empathetic motives for working with people; readiness for collaboration; a balanced system of existential-humanistic orientations; and a high level of ability for reflection and self-awareness.

By humanistic orientation in the activities of future primary school teachers, we understand the unity of motivational and value-based orientations of the individual, where the highest value is the person. This orientation determines and stimulates all types and forms of relationships among participants in the pedagogical process and shapes the teacher's activities.

Therefore, raising the personal status of future primary school teachers, developing pedagogical reflection, forming humane value orientations, and fostering self-development are fundamentally important. Positive self-perception and readiness to understand oneself and others form the foundation for developing the humanistic orientation of future educators in primary education.

Overall, research on the readiness of students for the humanization of the pedagogical process indicates that the ideal of a humanistic teacher, which most applicants for higher education institutions aim for, often becomes distorted during professional training. One reason is the fragmentation of the pedagogical worldview of future primary school teachers into separate parts (subjects, methods, etc.), and most importantly, insufficient attention is given to shaping the teacher's readiness to identify and activate personal potential.

Thus, the analysis of psychological and pedagogical literature aimed at clarifying the state of research on the readiness of future primary school teachers for the humanization of the pedagogical process allows for certain generalizations.

First, this readiness has not yet been the subject of comprehensive scientific study. Most researchers, focusing on one particular aspect or direction, emphasize this aspect as the main one, while it represents only one side of a complex process. Other researchers, attempting a comprehensive approach, sometimes overlook important details.

Second, the concept of «readiness of future teachers for the humanization of the pedagogical process in primary school» is a component of the broader phenomenon of «readiness for activity». Contemporary scholars define readiness for pedagogical activity as a multi-faceted, multi-level formation. Its complexity in scientific and pedagogical interpretation lies in the fact that readiness can simultaneously be considered a category of activity and a theory of personality.

Investigating the process of forming the readiness of future primary school teachers for the humanization of the pedagogical process as a subsystem of the general concept of teacher readiness for pedagogical activity is both theoretically and practically significant.

Building an effective model of student readiness for the humanization of pedagogical activity in primary school should be based not only on theoretical foundations but also on diagnostics of the actual state of readiness for humanization in both school and university practice.

The goal of the diagnostic stage of the experiment was to determine the level of students' readiness to carry out the humanization of the educational process in primary education. The research task at this stage of the experiment was to identify the levels of readiness of future primary school teachers to humanize pedagogical activities based on the results of test tasks.

The methodology for diagnosing the level of readiness to humanize the pedagogical process in primary school was tested at Zaporizhzhia National University and among primary school teachers with no more than three years of experience, as the respondents' experience in this area was approximately the same.

Based on the results of the diagnostic stage of the study, a quantitative and qualitative analysis of the components and overall level of students' readiness to humanize the educational process in primary classes was conducted. Depending on the achieved preparation results, this level can be high, medium, or low. The quantitative analysis of the levels of readiness did not differ significantly between the experimental and control groups. A high level of readiness to humanize the pedagogical process in primary school was identified in 10.2% of students in the experimental groups and in 10.1% in the control groups. The medium level of

readiness was found in 34.5% of students in the experimental groups and 36.3% in the control groups; a low level was identified in 55.3% of future specialists in the experimental groups and 53.6% in the control groups.

At the diagnostic stage of the experiment, we identified a lack of in-depth psychological and pedagogical knowledge among the respondents, their alienation from the younger schoolchild's personality, and a weak awareness of humanistic concepts in education. These indicators highlighted the need for a corresponding model of training future primary school teachers to humanize the educational process and the technology for its implementation.

Based on the results of the pedagogical research, we identified three levels of readiness for future primary school teachers to humanize pedagogical activities: high, medium, and low. We will now describe them.

A high level of professional readiness for future primary school teachers to humanize the pedagogical process was characterized by students who had a positive attitude towards the process, an orientation towards further work in education, and a focus on humane relationships. Their general intellectual development level was high; they had well-formed professional knowledge and skills regarding the humanization of the educational process in primary school, with a professional orientation. Their teaching work was characterized by a positive attitude towards younger students, empathetic understanding of pupils, and skilled use of pedagogical techniques. Students conducted lessons and educational activities with a humanistic focus, applied humanistic methodologies, organized the self-development of younger schoolchildren, and established comfortable relationships in the «teacher-student» and «student-student» systems. They had a personally oriented communication style. Future teachers at a high level displayed tendencies towards self-knowledge, self-assessment, and the expression of professional orientation. Students were able to control their actions in both traditional and non-traditional situations, adequately assessed their level of preparedness to fulfill professional duties, and were able to identify ways to self-develop their humane-creative potential. Their practical activities had a stable creative character.

The medium level of professional and personal development of future primary school teachers' readiness to humanize the pedagogical process was supported by a general educational orientation, a positive-passive attitude towards the implementation of this process, and partial awareness of the desire to work in a system of humane relationships. The general intellectual level of the students was low, with the understanding of the main concepts and principles of the humanistic pedagogical process in primary schools being at a medium level. Occasional inclusion in their teaching work of necessary skills was caused by a slight manifestation of an authoritarian style. Students faced difficulties with practical ways

to successfully implement the humane pedagogical process in primary education. The practical activity of these future primary school teachers was productive and somewhat creative. However, there was a discrepancy between the knowledge acquired regarding the humanization of the pedagogical process and its practical application. Future teachers at the medium level displayed tendencies towards self-knowledge and the expression of professional orientation. These students had an inflated sense of their own preparedness, and corrective activities were present only episodically.

The low level of professional readiness for future primary school teachers to humanize the pedagogical process was observed in students who demonstrated indifference towards the process, passivity in mastering the profession, and a lack of desire to work in a system of humane relationships. This group of students exhibited a low level of general intellectual development, with limited understanding of the core concepts and principles of the humane pedagogical process in primary schools. There was an inflated level of expectation from the pupils by future teachers. Such students showed low skills in implementing the humanization of the pedagogical process in primary school, including in organizing children's self-development, conducting lessons, and educational activities with a humanistic focus. They adhered to an authoritarian communication style, were prone to escalating conflict situations with students and colleagues. The practical activity of these students had a reproductive character, and creative tasks were performed formally. They lacked a desire to study themselves or assess the level of their professional orientation. Future teachers of primary school displayed either an inflated or unclear self-assessment, were unable to control their actions in either traditional or non-traditional situations, and did not recognize or correct deficiencies in their professional preparation.

Thus, the results of the diagnostic stage of the experiment revealed a low level of readiness for the humanization of pedagogical activity in half of the future primary school teachers from both experimental and control groups. The main reason for this state of readiness, as perceived by the respondents, was the insufficient preparation of future specialists for this type of professional activity during their education at higher education institutions.

The goal of the formative stage of the experiment was to effectively manage the process of developing future primary school teachers' readiness to humanize the pedagogical process during their professional preparation at the higher education level, provide students with the opportunity to practically implement the humane pedagogical process in primary classes, and activate their humane-creative potential by creating appropriate conditions.

In setting the tasks for this stage of the experiment, we took into account the analysis of the results from the theoretical review of the essence of the humane

pedagogical process in primary school, the specifics of the work of domestic and foreign teachers-practitioners in this area, and the state of readiness of future primary school teachers for the humanization of the pedagogical process. This allowed for the development of a pedagogically justified and logically structured instrumental model of readiness for future primary school teachers to humanize pedagogical activities.

It is important to note that the model-based approach to studying phenomena in pedagogical reality helps to illuminate their essence, reveal the dynamics of the interconnection between the components, and identify ways that optimize the functioning of the phenomenon in question.

Based on the data obtained during the diagnosis and analysis of the current state of future primary school teachers' preparedness for the humanization of the pedagogical process, the formative stage of the experiment was organized and tested.

During this stage, the following tasks were addressed: the development and theoretical justification of a model for training future primary school teachers for the humanization of the pedagogical process, and its practical implementation; the development of methodological recommendations for future teachers regarding the humanization of the pedagogical process.

Thus, a humanistically oriented educational environment in higher educational institutions, as one of the directions of the aforementioned readiness, includes: creating an atmosphere of kindness; providing the teacher with the opportunity to flexibly and dynamically involve each subject of the pedagogical process in the topic of the lesson; using the individual characteristics of the subject and their experience during the learning process; ensuring the right to make mistakes, but with mandatory analysis of the causes and ways to overcome them; establishing subject-subject humane interaction in the system: «teacher-student», «student-pupil»; stimulating the development of humane-ethical attitudes and sanogenic (health-promoting) thinking among students; mastering pedagogical empathy.

When creating the author's model for preparing future primary school teachers for the humanization of the pedagogical process, we considered the theoretical and methodological principles of the research by scholars I. Ziaziun and O. Pyechota. The key components of the model are considered to be the goal, content, forms of organizing the learning process during classroom and extracurricular time, adequate self-assessment, self-control, and corrective activities for the results of preparation, and self-education of humane potential. The final result of the model for preparing future primary school teachers to humanize pedagogical activities is the personality of the student, prepared for the self-realization of their humane-creative potential.

The experimental work on preparing future primary school teachers for the humanization of the pedagogical process consisted of two main target objectives.

The first group of goals was related to influencing the establishment of a humane orientation, which is reflected in the feelings, beliefs, aspirations, and preferences of future teachers. All these aspects serve as motivations that encourage students to implement the humanization of the pedagogical process in primary schools (motivational component of readiness).

The second group aimed to equip students with the necessary means (tools) for the practical implementation of humane orientation. These tools primarily include methods of action aimed at developing skills, abilities, or strategies (G. Ball), (content-processual and reflexive components of the structure of future primary school teachers' readiness for the humanization of pedagogical activities).

To achieve each group of goals, special programs were developed.

The program for the first group of goals involved the development of the module «Training of the Primary School Humanist Teacher». The aim was the theoretical-methodological preparation of future primary school teachers for the humanization of the pedagogical process.

Overall, the formative stage of the experiment involved providing future primary school teachers with the necessary knowledge: deepening, expanding, and updating information in the field of psychological and pedagogical theory. This included knowledge of the regularities, principles, and fundamental contradictions of the learning and educational process, the laws of physical and psychological development of younger schoolchildren, as well as current issues in the prospective development of modern primary schools. Additionally, it entailed replenishing and updating students' knowledge in the field of pedagogical practice—specifically, knowledge of methods, forms, and means of humanizing the pedagogical process, as well as ways to optimize and improve it. It also involved familiarizing them with the achievements of contemporary experimenters, researchers, and innovators; providing future primary school teachers with knowledge in the field of pedagogical creativity; enhancing students' general culture; introducing them to the heritage of national and world culture; and stimulating self-education of their humane and creative potential, among other aspects. A special emphasis was placed on cultivating in each student's consciousness an exemplary model of a humane teacher. The most precise description of the personal characteristics of such a teacher was reduced to a combination of all the traits and qualities they should possess.

It should be noted that humane teachers are accustomed to caring for and helping the weak and lonely, regardless of whether these individuals are close to them or distant. They are able to align their desires with the needs and well-being of others. A humane teacher is characterized by sincerity, an uncompromising stance against unworthy actions of others, and active creation of good, ensuring that their pedagogical activities are not subordinated to authoritarian directives from the school

administration. These traits of a humane teacher are complemented by a strong sense of involvement in their work, warm relationships with loved ones, emotional openness in everyday interactions, and in educational and upbringing activities, as well as the ability to fully realize their human potential under any circumstances.

The new values of a humane teacher include a positive attitude toward rapid changes within themselves; mastery of the art of sanogenic (health-promoting) thinking; the ability to make better choices, reduce the risk of stress-inducing situations, and maintain a reserve of humane and creative potential within themselves; inner humane self-direction; empathy; and emotional stability.

Taking these principles into account, we have developed a model of the personality of a humane primary school teacher.

The preparation of a humane teacher is the primary goal of professional training for students. The designated module served as an intermediate link between the theoretical acquisition of knowledge on the theory of humanizing the pedagogical process in primary education and its practical application in the real conditions of a modern school.

The topic «Humanization of the Pedagogical Process as a Scientific Problem in the Context of Global Pedagogy» involved familiarizing students with the theoretical foundations of the issue, its historical development in pedagogy, and the examination of several key aspects listed below:

- The essence of authoritarian and humanistic pedagogical paradigms.
- The idea of humanistically oriented teaching and education in the heritage of foreign educators: J. A. Comenius, J.-J. Rousseau, J.-H. Pestalozzi, A. Diesterweg, M. Montessori, R. Steiner, and C. Freinet.
- The emergence of humanistic pedagogy in the early 1960s in the United States as an embodiment of the humanistic ideas of psychologists A. Maslow, C. Rogers, and V. Frankl.
- The establishment and development of humanistic ideas in the history of domestic pedagogy. The influence of H. Skovoroda, K. Ushynskyi, K. Alchevska, S. Rusova, H. Vaschenko, A. Makarenko, and V. Sukhomlynskyi on the modern humanistic pedagogical process.
- The perspectives of contemporary researchers (S. Bondar, O. Vyshnevskyi, B. Hrytsiuk, I. Zyazyun, L. Kondrashova, T. Sushchenko, L. Khoruzha, etc.) on the problem of humanizing the pedagogical process.

In accordance with the topic «Current Psychological and Pedagogical Aspects of the Humanization of Education», a number of issues were considered, including:

- Definition of key conceptual terms of the humanistic pedagogical process – humanism, humanity, «pedagogy of joy». Characterization of the concept of

«reflexology of education», its place and role in the humanization of the pedagogical process.

- Characteristics of the professional requirements of American psychologist C. Rogers for a facilitator teacher (congruence, positive attitude toward students, empathetic understanding of students, pedagogical techniques).

- The perspectives of domestic representatives of the humanistic direction in psychology (H. Balla, I. Bekh, H. Kostiuk, etc.) on the nature of the humanistic pedagogical process.

- Psychological and pedagogical conditions for ensuring a «situation of success» for a student (according to I. Bekh).

- Defining the specifics of humanizing the pedagogical process in primary school.

- Characterization of humane communication and relationships within the system: «teacher-student», «student-student» in primary school. The humanistic potential of innovative educators V. Sukhomlynskyi and Sh. Amonashvili.

- Characteristics of specialized psychological and pedagogical research of the last decade (I. Bekh, V. Kyrychok, A. Kiyanovskyi, L. Shulha, etc.) dedicated to the personality of young schoolchildren.

Thus, the application of the aforementioned types of activities in practical lessons allowed students in experimental groups to practically master the skills necessary for implementing a humane pedagogical process in primary school (realization of the content-process component of readiness).

Specifically:

- the ability to recognize the intrinsic value and uniqueness of each child;
- the ability to facilitate children's self-development;
- the ability to select innovative humanistic methodologies;
- the ability to design and conduct lessons and educational activities with a humanistic focus;
- the ability to ensure maximum creative self-expression of students during lessons and extracurricular activities;
- the ability to analyze the results of extracurricular educational events aimed at fostering humanity in young schoolchildren;
- the ability to establish comfortable relationships with students both during and outside of lessons;
- the ability to adopt a person-centered communication style;
- the ability to identify ways for humane self-education.

During the experiment, it was envisioned to create a reflective environment that encouraged students to engage in collective creativity (creative activity, creative thinking, etc.), required adherence to certain pedagogical conditions, namely:

encouragement of new ideas, which involved providing students with opportunities for creative discovery in solving old problems; creating a creative climate that facilitated each student's interaction with the group and encouraged free exchange of thoughts and personal perspectives on the discussed issue; and a tolerant attitude of teachers toward students' failures. Such an atmosphere allowed students to realize that the successful implementation of the humanization of the pedagogical process in primary school requires significant psychological and moral effort, time investment, and does not conform to strict activity algorithms. Recognition of significance was also emphasized, meaning that by expressing approval through grades or praise, the teacher demonstrated that creative thinking and engaged communication were valued in their classes, as these elements revealed the humane and creative potential of future teachers.

This approach was deemed appropriate because the experience gained from students' subjective participation in the created reflective environment – which can be considered a model of the pedagogical process based on humanistic principles – allowed them to apply it during their teaching practice. The most attractive aspect of this form of training was the pleasant human relationships between teachers and students, occurring against the backdrop of cathartic experiences, emotional co-creativity, intellectual collaboration, and continuous, uninterrupted exchange of spiritual values.

The experimental program for training future primary school teachers in the humanization of the pedagogical process included the introduction of game-based design. The use of educational role-playing games contributed to the active engagement of students in implementing a humane pedagogical process, enabling them to apply acquired skills and knowledge on the topic.

During the formative stage of the experiment, we implemented fragmentary role-playing games that were integrated into specific stages of practical lessons and served as illustrations of certain theoretical concepts, as well as business games that emphasized the humane-creative aspect of a teacher's activity. To develop students' ability to identify ways of humane self-education, considerable attention was devoted to self-education on the humanistic orientation of future primary school teachers' pedagogical activities. The professional training technology included working with psychological and pedagogical literature, writing reports, coursework, and creative papers, as well as joint publications by teachers and students on pressing issues of successfully realizing humane-creative potential during teaching practice.

Thus, it should be noted that as a result of self-education and the cultivation of humane potential during their studies, students developed readiness for the conscious formation of their «Self-concept». An effective form on the path to self-awareness,

self-education, adequate self-assessment, and professional self-improvement for future specialists was the introduction of professional growth diaries.

At the control stage of the scientific study, an assessment and verification of the objectivity of the results obtained during the formative stage of the experiment were conducted, along with a theoretical analysis of the collected data and their effectiveness. It should be noted that solving the problem of enhancing the effectiveness of training future primary school teachers in the humanization of pedagogical activity involved creating conditions for spiritual interaction, psychological comfort, and intellectual co-creativity within the «teacher-student» system; practical implementation of the training model; and methodological support for realizing the humane-creative potential of future teachers.

After completing the formative stage of the experiment, a final assessment was conducted to determine changes in all components of readiness for the humanization of the pedagogical process in primary school. This assessment was carried out in both experimental and control groups using the same criteria and procedures as in the initial stage of the scientific study.

According to the results of the control stage of the study, no low level of motivational readiness for the humanization of the pedagogical process was found among future primary school teachers in the experimental groups. A medium level of readiness was identified in 64.3% of students, while a high level was observed in 35.7% of future teachers in the experimental groups.

It was determined that the motivational component did not develop in the control groups, unlike in the experimental ones. In the control groups, the low level was dominant among 30.4% of students, the medium level was observed in 44.6% of future professionals, and the high level was only 25%. The lack of positive changes in the control groups can be explained by the fact that students were hardly involved in activities aimed at understanding the essence of humanizing the pedagogical process and developing a desire to work within a framework of humane relationships.

Regarding the content-procedural component, a low level was not identified in the experimental groups, whereas in the control groups, it accounted for 39.2%. The medium level of this component increased after the formative experiment, being observed in 69.6% of students in the experimental groups (previously 33.9%) and in 42.9% of students in the control groups (previously 35.7%). A high level was achieved by 30.4% of students in the experimental groups (previously 14.3%) and by 17.9% of those in the control groups (previously 14.3%). Thus, the number of future professionals with a high level in the experimental groups doubled compared to the control groups.

At the control stage of the experiment, the low level of the reflective component was observed in 35.7% of students in the control groups (previously

58.3%), while it was absent in the experimental groups (previously 56.5%). The medium level was identified in 60.7% of students in the experimental groups (previously 37%) and in 37.5% of those in the control groups (previously 34%). A high level for this component was recorded in 39.3% of students in the experimental groups and in 26.8% of future professionals in the control groups.

Thus, after the formative stage of the experiment, a low level of readiness for humanizing the pedagogical process was not found in the experimental groups. In the control groups, the low-level indicator stood at 35.1%. The medium level of readiness for humanizing the pedagogical process among future primary school teachers in the experimental groups changed from 34.5% to 64.9%, while in the control groups, it increased from 36.3% to 41.7%. It is noteworthy that at the initial stage of the experiment, the high-level indicators in both the experimental and control groups were almost identical (10.2% in the experimental groups and 10.1% in the control groups). After the formative stage, the number of students in the experimental groups with a high level tripled-from 10.2% to 35.1%-while in the control groups, it only doubled (from 10.1% to 23.2%).

The minor changes in the control groups of future primary school teachers indicate the absence of targeted efforts in higher education institutions to develop readiness for humanizing the pedagogical process.

The data obtained at the control stage of the study provide grounds to assert that significant improvements were observed in the experimental groups regarding the motivational, content-procedural, and reflective components of readiness for humanizing the pedagogical process.

During the formative stage of the experiment, students in the experimental groups engaged in various activities (lectures, practical and seminar classes, training exercises, and pedagogical practice), ensuring the functioning of all components of the specified readiness.

As a result, future teachers in the experimental groups developed a positive attitude toward implementing humanization in the primary school pedagogical process, an orientation toward further work in education, and a commitment to human relationships. Their participation in teaching activities was characterized by a positive attitude toward younger students, empathetic understanding of their pupils, and skillful use of pedagogical techniques. It should be noted that future primary school teachers in the experimental groups, unlike those in the control groups, conducted lessons and educational activities with a humanistic focus at an appropriate level and applied humanistic methodologies. Additionally, they demonstrated a propensity for self-exploration, self-assessment, and professional orientation. At the same time, they were able to monitor their actions in both traditional and non-

traditional circumstances, adequately assess their level of preparedness for professional duties, and determine pathways for developing their humane potential.

The above findings led to the conclusion about the positive results of the study. The differences in the levels of formation of the components of readiness for humanizing pedagogical activities between the control and experimental groups were statistically significant, which allowed us to assert the effectiveness of the proposed approaches to preparing students for this process.

**Conclusions.** The research presents a theoretical generalization and practical solution to the problem of preparing future primary school teachers for the humanization of pedagogical activities.

An analysis of psychological and pedagogical literature allows us to assert that the most relevant understanding of the concept of «humanization» is as a central element of new pedagogical thinking, which involves revisiting and reassessing all components of the educational process in light of their human-creating function. Within the context of our study, the humanization of the pedagogical process in primary education refers to the process of changing and renewing its content, goals, and forms with the aim of fostering humane qualities and a humanistic consciousness in young students.

An analysis of contemporary pedagogical realities, both in theory and practice, suggests that the problem of preparing future primary school teachers for humanizing the pedagogical process is characterized by a contradiction between the traditional system of teaching younger schoolchildren and the new socio-pedagogical conditions. This contradiction can be addressed by incorporating into the preparation of future primary school teachers' knowledge centered around humanistic pedagogical values and providing opportunities for practical mastery of skills related to conducting humane pedagogical processes in primary education.

The readiness of future primary school teachers for humanizing the pedagogical process is defined as a complex, integrated concept that encompasses the unity of theoretical, practical, and moral-ethical preparation for implementing the humanization of pedagogical activities in primary education.

The structure of readiness for future primary school teachers reflects the interaction of motivational, content-procedural, and reflective components. Defining the essence, content, and functions of this readiness allowed the establishment of specific criteria for each structural component: motivational component: presence of professional motives, awareness of the essence of humanizing the pedagogical process, and the formation of a desire to work in the mode of humane relationships; content-procedural component: general intellectual development, a system of professional knowledge, skills, and abilities regarding humanizing the pedagogical process in primary education, and practical implementation of knowledge and skills

to organize humane pedagogical processes in primary classes; reflective component: focus on self-knowledge, professional orientation, adequate self-assessment, self-control, and corrective activities.

Based on contemporary trends and a systematic approach, a theoretical and methodological model for preparing future primary school teachers for the humanization of pedagogical processes was developed and theoretically substantiated. In the proposed model, the goals, content, forms of educational process organization, adequate self-assessment, self-control, and corrective activities for the results of preparation and self-education of humane potential were highlighted. The technology of implementing this model involved the realization of motivational, content-procedural, and reflective components.

The research has proven that the process of preparing future primary school teachers for humanizing pedagogical activities will be effective under conditions of spiritual interaction, psychological comfort, intellectual co-creation within higher education institutions, the implementation of a model for the professional preparation of primary school teachers for humanizing the pedagogical process, and the methodological support for realizing the humanistic potential of future teachers.

**О. О. Андрищенко**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,  
Запорізький національний університет  
(м. Запоріжжя, Україна)

**С. В. Жолудь**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
спеціальності 013 «Початкова освіта»,  
Запорізький національний університет  
(м. Запоріжжя, Україна)

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ОЦІНЮВАЛЬНИЙ ТА РЕФЛЕКСИВНИЙ АСПЕКТИ**

**Анотація.** У дослідженні обґрунтовано актуальність проблеми підготовки вчителів початкових класів до оцінювання результатів навчання молодших школярів та здійснення педагогічної рефлексії в умовах сьогодення.

На основі аналізу наукових досліджень з'ясовано сутність та зміст понять «оцінювання» та «оцінювальна діяльність учителя».

Згідно з методичними рекомендаціями щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів визначено вимоги до проведення формувального та підсумкового оцінювання молодших школярів у НУШ. Розглянуто алгоритм діяльності вчителя під час організації формувального оцінювання. Подано наукові погляди щодо критеріїв здійснення продуктивного підсумкового оцінювання учнів початкових класів.

Наголошено на необхідності в умовах змішаного навчання активного впровадження майбутніми вчителями нових підходів до організації процесу оцінювання із застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Акцентовано увагу на важливості розвитку в майбутніх учителів початкових класів уміння здійснювати рефлексію, що сприятиме формуванню рефлексивної компетентності здобувачів та їхній успішній реалізації в майбутній професії.

На основі узагальнення наукових доробок вітчизняних та закордонних дослідників висвітлено сутність поняття рефлексії. Розглянуто наукові погляди щодо розуміння цього феномену в філософській, психологічній і педагогічній літературі.

Визначено сутність та зміст поняття «педагогічна рефлексія вчителя початкових класів», окреслено види рефлексивних умінь.

Охарактеризовано закордонний досвід формування та розвитку рефлексії в педагогічних працівників у системі неперервної освіти.

Надано практичні рекомендації щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення оцінювальної діяльності та педагогічної рефлексії під час навчання в закладі вищої освіти.

**Ключові слова:** оцінювання, оцінювальна діяльність, рефлексія, педагогічна рефлексія вчителя початкових класів, підготовка майбутнього вчителя початкових класів.

**Вступ.** Якісна підготовка фахівців завжди є одним із головних завдань сучасної системи вищої освіти. Це передбачає підготовку майбутніх учителів початкових класів в закладах вищої освіти на основі практико-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходах, активну рефлексивну взаємодію учасників освітнього процесу, що сприятиме успішному формуванню професійних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» від 23 грудня 2020 р. № 2736 одними з професійних компетентностей визначено оцінювально-аналітичну та рефлексивну. З огляду на це, одним із важливих завдань у процесі підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» є формування здатності оцінювати та аналізувати результати навчання учнів, а також здійснювати рефлексію педагогічної діяльності.

В умовах реалізації ключової реформи Міністерства освіти і науки України оцінювальна діяльність стає значущим компонентом освітнього процесу. Оцінювання вчителем полягає в отриманні якісної характеристики результатів опанування школярами знань, умінь і навичок та наданні оцінки власній діяльності з метою коригування методики роботи. У Новій українській школі процес оцінювання розглядається безпосередньо як засіб навчання та інструмент отримання зворотної інформації про перебіг оволодіння учнем/ученицею ключовими та предметними компетентностями, зіставлення кількісних результатів з показниками рівнів досягнення поставлених цілей у Державному стандарті та інших нормативних документах.

Надзвичайно важливим для майбутнього педагога є і розвиток рефлексії, що дає змогу здобувачам вищої освіти аналізувати та коригувати результати навчальної діяльності, відстежувати рівень розвитку професійної компетентності під час проходження педагогічної практики, адекватно

оцінювати свої особистісні якості та поступово будувати власну педагогічну концепцію.

Мета дослідження – висвітлити теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення оцінювальної діяльності та педагогічної рефлексії.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз вітчизняних і зарубіжних публікацій засвідчує, що проблема оцінювання вчителем навчальних досягнень учнів перебуває в центрі уваги багатьох учених. Дослідження в галузі педагогіки, психології висвітлюють різні аспекти організації контролю та оцінюванню знань. Зокрема, оцінювальна діяльність учителя розглядається в працях Г. Агрусті, А. Алексюка, Ш. Амонашвілі, Л. Артемчук, П. Атаманчука, Ю. Бабанського, Н. Бібік, В. Бондаря, І. Булах, Дж. Вілмута, Г. Костюка, Дж. Крайтона, М. Кузнецової, К. Левківського, Г. Лисак, Т. Лукіної, Л. Одерій, В. Разумовського, Л. Рисс та ін.

У фаховій літературі «оцінювальна діяльність» здебільшого характеризується низкою взаємопов'язаних дій і процесів для визначення того, що учень знає, розуміє і вміє та отримання зворотної інформації про перебіг здобуття освіти. Зважаючи на це, оцінювання розглядаємо як процес, що є незамінним компонентом навчання, і займає вагоме місце в структурі педагогічної діяльності вчителя початкової школи.

У контексті нашого дослідження доцільним буде розглянути сутність та зміст поняття «оцінювання».

Так, європейські вчені Т. Келлаган, В. Гріні та ін. під оцінюванням досягнень школярів розуміють «будь-яку процедуру або діяльність, що застосовується з метою збирання інформації про засвоєння знань, умінь, ставлення учня або групи учнів» [25].

У свою чергу, українські дослідниці Н. Бібік, О. Онопрієнко, О. Савченко та ін. вбачають у процесі оцінювання діагностувальну процедуру, що виявляє освітні здобутки в опануванні змісту предмета чи курсу, та якість набуття на певному етапі здобутків – компетентностей, що включають в себе знання, уміння, навички, цінності, розуміння, інші особистісні властивості [16]. Зокрема, О. Онопрієнко в своїх дослідженнях підкреслює, що «оцінювання є частиною процесу навчання і здійснюється на системній основі, що дає можливість молодшим школярам удосконалювати власні досягнення й демонструвати прогрес у подальшому. Наслідком оцінювання є оцінка» [11, с. 171].

Отже, наведені міркування дають нам змогу стверджувати, що оцінювання – це системний процес збору кількісної та якісної характеристики

про перебіг опанування учнем навчального матеріалу на певному етапі шляхом взаємодії вчителя та учня.

Повертаючись до вивчення сутності поняття оцінювальної діяльності вчителя, звернемося до сформульованих П. Блеком і В. Вільямом принципів оцінювальної діяльності педагога, які передбачають:

- спланованість всіх елементів оцінювальної діяльності вчителя шляхом налагодження зворотного зв'язку між усіма учасниками навчання, в результаті чого учні розумітимуть освітні цілі та критерії, за якими буде оцінюватись рівень засвоєння ними матеріалу;
- фокусування оцінювання на зміст знань, умінь і навичок;
- всебічний характер оцінювання: аналіз та надання рекомендацій щодо покращення всіх різновидів пізнавальної діяльності;
- перетворення процесу оцінювання на «суспільний проєкт», що посилює мотивацію школярів до досягнення поставлених цілей через колективне планування діяльності та розробку до них критеріїв оцінювання;
- урахування емоційного впливу на учнів та формування впевненості в їх здатності здобувати кращі результати;
- конструктивний характер рекомендацій щодо усунення недоліків в опануванні матеріалу;
- опора на перемоги, а не на поразки для формування позитивної мотивації до навчання;
- розвиток навичок самооцінювання, самоорганізації та рефлексії в процесі здобуття освіти;
- сприяння цілісному оцінюванню всього спектра досягнень кожного учня окремо;
- оцінювання як професійна навичка вчителя, що охоплює елементи планування, спостереження за освітнім процесом, забезпечення самооцінювання, аналіз успішності школярів, інформування учнів про результати та сприяння їх вдосконаленню [24].

Маємо зазначити, що значне місце відведено функціям оцінювальної діяльності вчителя. На нашу думку, найбільш повно та змістовно розкрито поняття, що вивчається, у працях Н. Буханевич, де виокремлено такі функції як: діагностична, коригувальна, прогностична, навчальна, розвивальна, виховна та стимулювально-мотиваційна.

Діагностична функція ґрунтується на розмежуванні видів знань і вмінь, їх характеристик та рівнів оволодіння відповідно до мети, що дозволяє вчителю виявляти прогалини і причини помилок у засвоєнні, прогнозувати та коригувати навчально-пізнавальну діяльність учнів. Навчальна функція характеризується поліпшенням якостей знань і вмінь школярів шляхом

виконання завдань на перевірку, що зумовлює усвідомлення та закріплення матеріалу. Оцінювання розвиває увагу, мислення, пам'ять, волю, мовлення учнів, їх пізнавальну активність і самостійність (формує уміння взаємо- і самооцінювання). Правильно організований учителем процес оцінювання виховує пізнавальний інтерес і відповідальність, спрямовує учнів до регулярної праці. Стимулювально-мотиваційна функція передбачає формування перспективи успіху учнів, адекватної самооцінки, підтримку позитивного емоційного настрою тощо [5, с. 3].

Варто наголосити, що оновлення вимог до контрольної-оцінювальної діяльності, яке пов'язане з реалізацією змісту Концепції Нової української школи на засадах діяльнісного, особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів змінює бачення ролі вчителя. Зокрема, вона з авторитарного стилю набуває партнерського характеру, завдяки чому відбувається перехід учня/учениці з позиції об'єкта на позицію безпосередньо суб'єкта навчання. З огляду на це, влучним є тлумачення оцінювальної діяльності вчителя як такої, що сприяє будуванню діалогу та зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу в тривалій перспективі.

Незважаючи на різноплановість висновків учених, спільним є визначення сутності оцінювальної діяльності вчителя як такої, що дає змогу виявляти прогалини, прогнозувати та коригувати навчально-пізнавальну діяльність, сприяти розвитку самостійності та пізнавальних умінь особистості учня, формувати адекватну самооцінку дитини, що націлено на формування ключових та предметних компетентностей.

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів» від 13 липня 2021 р. № 813, отримання даних, їхній аналіз та вираження суджень про досягнення школярів молодшого віку здійснюють шляхом формульованого та підсумкового оцінювання.

Так, учена О. Онопрієнко тлумачить формувальне оцінювання як «інтерактивне оцінювання прогресу в навчальній діяльності здобувачів освіти, що дає змогу діагностувати досягнення на кожному етапі процесу навчання; діяльність учителя та учнів, що надає інформацію про реальний стан учіння» [13, с. 205].

Розглядаючи формувальне оцінювання як важливий елемент збору відомостей про рівень опанування знань, умінь і навичок школярів, Л. Кабан вважає необхідним встановлення зворотного зв'язку між учасниками процесу, що дозволить вчителю коригувати своє викладання та забезпечить належний прогрес шляхом використання інформації з оцінювання; підтримувати учнів у визнанні та відстеженні власного поступу, плануванні наступних кроків.

Виходячи з цього, авторка окреслює певний алгоритм дій щодо діяльності вчителя під час організації формувального оцінювання, а саме:

1. Розробка навчальних цілей, що є об'єктивними та зрозумілими для учнів.
2. Створення дієвого зворотного зв'язку.
3. Сприяння активній участі учнів у процесі пізнання.
4. Ознайомлення школярів з критеріями оцінювання.
5. Формування в учнів уміння аналізувати власну діяльність (рефлексія).
6. Коригування спільно з учнями підходів до здобуття освіти, враховуючи результати оцінювання [7].

Спираючись на вищезазначене, процес формувального оцінювання характеризуємо як той, що діагностує індивідуальне опанування компетентностей учнями на кожному етапі, сприяє побудові особистісної траєкторії розвитку та дозволяє вчасно виявити проблеми й запобігти їх нашаруванню, за рахунок чого формується рефлексивне ставлення до помилок, підвищується навчальна мотивація, відповідальність і впевненість школярів у власних силах.

Якщо метою формувального оцінювання є підвищення якості здобуття освіти, то підсумкове оцінювання має на меті оцінити цю якість. Аналіз педагогічних матеріалів про організацію і проведення підсумкового оцінювання в Новій українській школі свідчить про те, що більшість дослідників під цим поняттям вбачають процес узагальнювального оцінювання задля підбиття підсумків на певному етапі здобуття компетентностей. Його основною функцією є інформування учнів та їхніх батьків про рівень досягнення різних цілей школярем, що визначається через спостереження і моніторинг.

Дотичною є думка О. Фідкевич, яка тлумачить підсумкове оцінювання як «стандартизований вид оцінювання, що спрямований на результат (має на меті визначити рівень сформованості компетентностей учня/учениці). Воно передбачає зіставлення навчальних досягнень школярів з конкретними очікуваними результатами навчання, визначеними освітньою програмою» [20, с. 8].

З погляду вітчизняних учених І. Булах, М. Мруги та ін., вчителю для дотримання продуктивного підсумкового оцінювання необхідно узгоджувати вибір того чи іншого методу вимірювання з такими критеріями:

1. валідність – відповідність отриманих досягнень цілям і вимогам контролю;
2. надійність – порівняння отриманих даних про знання та вміння учнів при багаторазовому використанні інструментів вимірювання з метою

визначення стабільності результатів та їх незалежності від випадкових факторів;

3. об'єктивність – визначає ступінь зменшення впливу суб'єктивних чинників, що досягається за рахунок стандартизації умов оцінювання та об'єктивності обробки даних;

4. точність – указує на мінімальну або систематичну похибку, з якою можна провести вимірювання означеним методом [4, с. 13].

Беручи це до уваги, можемо стверджувати, що правильно організоване підсумкове оцінювання полягає в порівнянні освітніх досягнень молодших школярів з необхідними результатами, які визначені стандартами та освітніми програмами в межах розділу або циклу навчальних тем. Його мета полягає в узагальненні отриманих результатів та інформуванні учня та батьків щодо них.

Одним із найактуальніших викликів, що сьогодні стоять перед працюючими та майбутніми педагогами є освоєння нових методів і прийомів оцінювальної діяльності. В умовах карантинних обмежень через пандемію COVID19 та повномасштабного вторгнення російських військ на територію України гостро постало питання запровадження різних підходів до організації освітньої діяльності школярів.

Перехід на дистанційний, а в подальшому на змішаний формат навчання потребував оцінювання успішності молодших школярів та валідації навчального контенту засобами інформаційно-комунікаційних технологій. За визначенням О. Амеліної, дистанційне навчання – це «індивідуалізований процес засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності здобувача освіти, який відбувається за непрямої взаємодії відокремлених один від одного учасників процесу» [1, с. 4]. Таке навчання може проводитися двома режимами: асинхронного та синхронного, зокрема, останній відрізняється належною об'єктивністю, оскільки передбачає правильне і швидке забезпечення зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу. Зауважимо, що синхронний режим вимагає відповідного технічного оснащення вчителя та всіх учнів класу, у той же час асинхронний дозволяє учню/учениці оволодіти матеріалом самостійно, виконати вправи, завдання в зручний для нього/неї час у разі неможливості відвідування онлайн уроків. У свою чергу, змішаний підхід, що вважається найоптимальнішим шляхом впровадження онлайн навчання за рекомендаціями Міністерства освіти і науки України, є поєднанням елементів асинхронного та синхронного режимів [23].

Цікаві думки висловлює українська вчена Н. Богданець-Білооскаленко, яка запевняє, що для проведення навчання в дистанційному форматі надзвичайно важливим є розроблення онлайн платформ для реалізації мети освітньої

програми, забезпечення педагогів та учнів електронними підручниками, завданнями для самостійної роботи, онлайн-тестами тощо [3, с. 80].

Належна оцінювальна діяльність педагога забезпечить визначення рівня знань кожного учня молодшого шкільного віку та покаже, на яких темах варто зосередитися, які підходи до подачі матеріалу є найбільш продуктивними. Саме тому, на наш погляд, доцільно приділити увагу завданням, цілям та відповідним інструментам оцінювання, які необхідно враховувати в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи.

У дослідженнях О. Щербака, Н. Софій, Б. Бович значне місце відведено завданням оцінювання. На основі обґрунтування суті різних динамічних освітніх філософій (традиційної, інтерактивної та філософії, що орієнтована на учня), вчені, зокрема, виокремлюють такі завдання:

- зіставлення дійсного рівня опанованих компетентностей з очікуваними знаннями та вміннями;
- надання підтримки школярам в плануванні подальшої діяльності;
- здійснення моніторингу;
- оцінювання методичної роботи вчителя та коригування змісту освітньої програми;
- надання інформації основним ключовим особам (стейкхолдерам);
- сприяння розвитку вмінь самооцінювання учнів [22, с. 15].

Щодо підвищення ефективності системи контролю та оцінювання учнів шляхом розробки нових інструментів оцінювання, слушною є позиція О. Онопрієнко. У своїх працях авторка доводить важливість створення інструментарію оцінювання на основі таксономії (класифікації) навчальних цілей Б. Блума із взаємоурахуванням мети системи уроків та відповідними їй очікуваними результатами. Авторка підкріплює цю думку тим, що інструмент оцінювання за таксономією дає можливість «прогнозувати проміжні цілі та належні їм результати для кожного етапу вивчення теми, які дозволяють виявити істотні для етапу характеристики, – від ідентифікації і репродуктивного відтворення знань і вмінь до їх трансформації і творчого застосування у змінених умовах» [12, с. 38]. З погляду оцінювання, таксономія цілей містить ієрархічно взаємопов'язані розумові дії (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінювання), які засвідчують учні в контрольній оцінювальному процесі. Саме тому, на думку О. Онопрієнко, інструмент вимірювання досягнень школяра має вміщувати стимули до діяльності:

- за цілями і розумовими процесами нижчого порядку – пригадування та просте відтворення навчального змісту по пам'яті («упізнай», «назви» тощо);
- усвідомлення суті вивченого матеріалу («поясни», «опиши» тощо); відтворення

відомого алгоритму дій у звичних і типових навчальних ситуаціях («використай», «визнач» тощо);

– за цілями і розумовими процесами вищого порядку – творче застосування навчального досвіду в життєвих ситуаціях, у яких необхідно самостійно відшукати шлях розв’язання проблеми, дібрати і доцільно використати елементи знань чи вмінь з різних тем («вияви відмінності», «встанови взаємозв’язки»; «сплануй», «запропонуй альтернативу»); оцінити поняття чи явище («вислови ставлення», «передбач наслідки» тощо) [12].

Спираючись на інструментарій за формульовального підходу та алгоритм оцінювальної діяльності вчителя початкових класів, А. Предик у своїх працях пише про необхідність створення дієвого та своєчасного зворотного зв’язку, що може бути забезпечено в атмосфері взаємної підтримки між учасниками навчального процесу шляхом застосування таких онлайн платформ, як Kahoot, Learning Apps, Padlet та інші [15].

Розлогою щодо оцінювання освітніх досягнень учнів в умовах дистанційного навчання є позиція О. Захар, Л. Чернікової та ін., які виокремлюють такі характеристики її організації та проведення:

- використання електронного журналу та щоденника або месенджерів (WhatsApp, Viber тощо) задля встановлення зворотного зв’язку;
- надання переваги формульованню оцінюванню, а не поточному, яке може відбуватись вербально (1-2 класи) чи за бальною шкалою (3-4 класи);
- при виборі тестової форми контролю в синхронному режимі доцільним є використання платформ Google Classroom, Naukro, Всеосвіта тощо, а усної – шляхом аудіо- та відеозв’язку Skype, Zoom, Google Meet тощо [6].

Отже, організація освітнього процесу в умовах змішаного навчання потребує від педагога оцінювання досягнень молодших школярів шляхом покращення попередньо набутих компетентностей, опанування нових методів викладання та засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Маємо зазначити, що в умовах реалізації ідей Нової української школи одним із важливих завдань закладів вищої освіти стає підготовка професійних фахівців, які усвідомлюють та приймають освітні зміни, здатні впроваджувати інноваційні методи й технології навчання в практику та мотивовані для постійного професійного зростання. Розвиток у майбутніх учителів початкових класів умінь здійснювати рефлексивний аналіз педагогічної діяльності, власних якостей та комунікативних здібностей сприятиме формуванню рефлексивної компетентності здобувачів та успішній реалізації в майбутній професії.

Значний внесок у дослідження питань, пов’язаних з проблематикою рефлексії внесли представники як вітчизняної, так і міжнародної наукової спільноти. Зокрема, сутність та зміст педагогічної рефлексії висвітлено в

наукових працях Д. Дернера, А. Брауна, І. Зязюна, Д. Максименка, О. Савченко, І. Стеценко та ін. Організаційно-методичні особливості розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців у системі вищої освіти досліджували Ю. Бабаян, О. Білоус, О. Герасимова, В. Желанова, К. Корсікова, А. Линенко, А. Лозенко М. Марусинець, О. Мірошник, К. Нор, В. Семиченко Т. Федірчик, та ін.

У словниках феномен рефлексії (від лат. *reflexio* – звернення назад) подається як самосвідомість, самопізнання, співвідносність елементів мислення й дійсності [21, с. 547]; усвідомлення індивідом того, як його сприймають та оцінюють інші індивіди або соціальні групи; вид пізнання, в процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; аналіз власного психологічного стану [18 с. 158].

Рефлексія як складне міждисциплінарне поняття в філософії розглядається як: особлива психічна реальність, що виконує функції отримання знань про внутрішню діяльність душі (Дж. Локк); як знання про знання, що спрямовуються на внутрішні дії свідомості (І. Фіхте); пізнання людиною себе, як частини Бога та природи, своєї внутрішньої сутності, духовності (Г. Сковорода, П. Юркевич). У психологічній науці поняття рефлексії пов'язується з умінням аналізувати власний життєвий досвід і зміст свідомості; розглядається як здатність думати про власне мислення з метою його вдосконалення (А. Браун, Д. Дернер, Д. Елкінз.); механізм духовного саморозвитку особистості (І. Бех); процес самопізнання суб'єктом власних психічних станів і дій (Ю. Приходько, В. Юрченко); метасистемний, психічний процес, механізм та процесуальний засіб виходу психіки за власні межі (А. Карпов) та ін.

На нашу думку, цілком очевидним було впровадження результатів дослідження рефлексії в педагогічну науку, оскільки, як зазначав В. Сухомлинський, «в діяльності вчителя немає єдиної педагогічної закономірності, немає однієї істини, яку можна однаково застосувати до всіх учнів» [19, с. 421]

Дослідниця В. Семиченко також стверджує, що педагогічна діяльність є складним багатоплановим явищем, що потребує від учителя вміння діяти одночасно в різних часових «вимірах»: у спонтанному реагуванні в предметних ситуаціях, співвіднесенні прогнозованих дій з фактичним перебігом подій, необхідністю внесення коректив у порівнянні з минулою ситуацією [17]. Саме рефлексія, за переконанням О. Мірошник, є механізмом, що забезпечує високий рівень довільності в саморегуляції професійно-педагогічної діяльності [9]. Це сприяє формуванню власного стилю викладання та дає можливість знайти підходи до навчання та виховання кожної дитини. Лише вдумливий,

рефлексивний учитель, може ефективно виконувати складні, часто нестандартні завдання, які виникають у процесі професійної діяльності.

Близькою до нашого розуміння є позиція української вченої М. Марусинець, яка педагогічну рефлексію майбутнього вчителя початкових класів визначає інтегральним особистісним утворенням, яке характеризується сукупністю здібностей, способів і стратегій для вирішення професійно-педагогічних завдань, що потребують усвідомлення, осмислення та переосмислення, використання інноваційних підходів щодо їх розв'язання, які склалися в результаті внутрішньої активності майбутнього вчителя та є адекватними природі педагогічної діяльності.

У структурі педагогічної рефлексії М. Марусинець виокремлює п'ять складників: аксіологічний, ядром якого є ціннісно-мотиваційна сфера особистості; когнітивний, що передбачає самопізнання вчителем самого себе як професіонала і базується на знаннях про сутність та зміст педагогічної рефлексії. Самооцінювання власних професійних якостей, уміння адекватно оцінити педагогічну ситуацію в освітньому процесі виражає емоційно-ціннісний складник. Самоорганізацію, саморегуляцію та самоконтроль учителя забезпечує операційно-технологічний складник. Найбільш значущим, на думку вченої, є особистісний компонент, який виражається через рефлексивність як властивість педагога, що зумовлює активізацію всіх людських ресурсів до саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення [8].

Грунтовний аналіз наукових джерел з проблем дослідження рефлексії, розуміння специфіки професійної діяльності вчителя в початковій школі на основі власного практичного досвіду дають нам змогу розглядати педагогічну рефлексію вчителя початкових класів як складне особистісно-професійне утворення, що забезпечує процес відображення, аналізу та перетворення вчителем інтелектуальної, особистісної, професійно-предметної та комунікативної сфер його діяльності та детермінує її ефективність. Виокремлення цих сфер обумовлено специфікою професії вчителя початкової школи, а саме: її поліпредметністю, багатофункціональністю, динамічністю, широким спектром соціальних ролей учителя, а також референтністю його образу для молодших школярів [2 с. 70-71].

Саме тому, безумовно, важливими і значущими для компетентного вчителя початкових класів є такі рефлексивні вміння, як: аналізувати та співвідносити власні дії з професійною ситуацією, усвідомлювати та контролювати логіку власного мислення, індивідуально-психологічні особливості, свій психічний стан в умовах розв'язання проблемної ситуації; співставляти мету, умови, наявні засоби з прогнозованим результатом педагогічної діяльності; аналізувати та усвідомлювати власну «Я-концепцію»,

мотиви своїх вчинків у різних ситуаціях, адекватно сприймати себе, аналізувати професійні й особистісні якості, усвідомлювати необхідність постійного розвитку; співвідносити свої думки та переосмислювати зміст уявлень, понять відповідно до результату спільної діяльності або позиції інших учасників спілкування (дітей, батьків, колег); аналізувати власну позицію в процесі взаємодії з учасниками освітнього простору.

Зрозуміло, що окреслені вміння в професійній діяльності вчителя початкової школи діють варіативно, залежно від конкретної ситуації. Проте уміння здійснювати рефлексивний аналіз у складних, заздалегідь непередбачуваних педагогічних ситуаціях, в умовах дефіциту часу стає запорукою успішної професійної діяльності педагога, а також показником його професіоналізму.

Звернення до наукових джерел доводить, що формування та розвиток рефлексії у педагогічних працівників у багатьох провідних країнах Європи та Північної Америки є нормативним завданням, що реалізується на рівні державних освітніх установ, закладів освіти та учительських спільнот.

Це пов'язано з тим, що з розвитком системи освіти поступово змінювалися погляди щодо розуміння компетенцій сучасного вчителя та характеру педагогічної діяльності в цілому. Професійні знання вже не розглядалися як стандартизована та фіксована база знань, а скоріше як такі, що відображають синтез досліджень, накопичений досвід та його обмін. З огляду на це, досягнення компетентності педагога пов'язане з процесом професійного розвитку, який триває протягом усієї кар'єри. Тому одним із принципів, що лежить в основі компетентності вчителя є рефлексивний характер його професійної діяльності. Роль педагога як рефлексивного практика, дослідника полягає в тому, щоб осмислювати освітній процес, оцінювати якість освітніх послуг у власному класі та визначати, як його діяльність впливає на успішність та престижність освітнього закладу [26]. Таким чином, педагогічна рефлексія розглядається як усвідомлена частина професійної ідентичності, професійного мислення вчителя, що цілісно інтегрована в усі професійні компетентності.

Це підтверджують і численні наукові роботи закордонних авторів, у яких однією з характерних рис учителя-професіонала є прагнення до самовдосконалення, що передбачає систематичний рефлексивний аналіз власного досвіду роботи, самостійне визначення потреб у підвищенні професійного рівня, усвідомлення необхідності навчатися протягом життя.

Такий підхід зумовлює необхідність розвитку рефлексії у вчителів початкових класів ще на етапі навчання в педагогічних університетах. Формування рефлексивного ставлення до освітньої діяльності відбувається під час проведення практичних занять, науково-дослідної роботи здобувачів освіти.

Зокрема, в університетах Німеччини значна увага рефлексії власного досвіду приділяється під час проходження студентами практик та стажування, що допомагає критично оцінити свої можливості та визначити перспективи подальшого професійного розвитку. Результати рефлексивного аналізу отриманого педагогічного досвіду знаходять відображення в портфоліо, в якому здійснюється детальний опис професійних досягнень майбутнього фахівця, що дає можливість відстежити динаміку розвитку його професійних компетентностей. Обов'язковими компонентами портфоліо є карта персональних цілей майбутнього вчителя, протокол рефлексії індивідуального досвіду педагогічної діяльності, узагальнення результатів та відгуки про проведення практики від учителя-наставника, консультанта центру шкільної практичної підготовки, викладача університету та учнів [10 с. 50].

Варто зазначити також, що більшість програм підвищення кваліфікації для молодих педагогів Великої Британії, Канади та США спрямовані на формування мотивації та рефлексивного ставлення вчителів до власного професійного розвитку. У цих країнах існує тісна співпраця між усіма інституціями системи неперервної освіти, що дає можливість педагогам обирати ті моделі, зміст та форми навчання, які відповідають їхнім професійним потребам, особистісним і педагогічним інтересам та співвідносяться з етапом розвитку кар'єри. Так, поширеною у Великій Британії є інтерактивна модель підвищення кваліфікації безпосередньо на робочому місці. Це передбачає взаємодію молодого вчителя з іншими колегами в умовах шкільного життя, що сприяє формування рефлексивного «Я» педагога, який, під впливом спілкування, стає об'єктом аналізу для самого себе. Не менш важливим є посилення особистісно-професійного аспекту в процесі підвищення кваліфікації, підготовка вчителя-майстра, здатного мислити гнучко та творчо в різних педагогічних ситуаціях, що потребує вміння здійснювати рефлексію та оцінку власної діяльності [10 с. 8].

Отже, можемо стверджувати, що в системі неперервної освіти провідних країн світу педагогічна рефлексія визначається як важлива складова професійної компетентності педагога, чинником його результативності та професіоналізму.

Відповідно до мети нашого дослідження важливо не тільки обґрунтувати теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення оцінювальної діяльності та рефлексії, а й висвітлити напрями практичної реалізації в освітньому процесі ЗВО. З урахуванням актуальних вимог до фахової підготовки педагогів, а також ціннісних орієнтирів учителя Нової української школи ефективне формування в майбутніх учителів означених умінь потребує, на наш погляд, таких кроків.

1. Формування мотивації та ціннісного ставлення в студентів до рефлексивно-оцінювальної діяльності. Це виступає однією з найважливіших умов, оскільки мотивація є тим стрижнем, який формує соціально-психологічні характеристики особистості, зокрема емоції, ціннісні орієнтації, вольові якості соціальні очікування тощо. Слушною також є думка С. Покрови, що ціннісне ставлення залучає педагога виявляти активність в опановуванні професійною компетентністю [14]. Таким чином, у майбутнього вчителя відбувається формування внутрішньої мотивації до опанування рефлексивними та оцінювальними вміннями, ціннісного ставлення до самоаналізу, самооцінювання; розвиток позитивного ставлення до рефлексивної діяльності як механізму, що забезпечує професійне самовдосконалення вчителя.

2. Комплексна підготовка майбутніх учителів до здійснення рефлексивної та оцінювальної діяльності, що передбачає:

- формування теоретичної основи знань про оцінювання, оцінювальну діяльність педагога та інструменти оцінювання; педагогічну рефлексію, рефлексивні механізми та основні типи рефлексивних умінь;

- поступове опанування здобувачами освіти комплексу умінь і навичок до здійснення оцінювання; систематична актуалізація інтелектуальних, особистісних, комунікативних рефлексивних умінь майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання.

Такий підхід можна використовувати під час проведення лекційно-практичних занять, семінарів, тренінгів, майстер-класів; як окремий спецкурс або курс за вибором студентів; під час проходження студентами практики.

3. Активне використання в циклі дисциплін загальної та професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів рефлексивних методів навчання, стратегій розвитку критичного мислення, інструментів само- і взаємооцінювання. Обов'язковим етапом проходження навчальної / виробничої практики має бути аналіз отриманого практичного досвіду, що сприятиме усвідомленню правильності обраної професії та підвищенню професійного рівня майбутніх фахівців. Також, необхідним, на наш погляд, є створення в ЗВО умов для саморозвитку, самовдосконалення майбутніх педагогів шляхом організації рефлексивного середовища, спрямованого на розвиток усіх видів рефлексії.

Рефлексивний аналіз власної оцінювальної діяльності майбутніми педагогами на предмет її ефективності та попередження причин професійних помилок допомагає виявити сильні та слабкі сторони в практиці оцінювання, зрозуміти їхній вплив на освітній процес; виявити потенційні джерела помилок педагога в ході оцінювання, зокрема, неправильне використання інструментів,

нечіткі критерії оцінювання та недостатня увага до індивідуальних особливостей учнів тощо.

4. Залучення майбутніх учителів до постійного професійного розвитку та вдосконалення навичок оцінювання та рефлексії. Здобуття освіти майбутнім учителем у різних форматах організації навчальної діяльності (таких як семінари, тренінги, вебінари тощо), доступ до незалежних досліджень, ресурсів та експертної підтримки стимулює обмін досвідом та вивчення нових методів та технологій навчання.

Не менш важливим, на наш погляд, є врахування особливостей здійснення оцінювальної діяльності вчителя в умовах Нової української школи. За нашим переконанням, розуміння студентом особливостей реалізації оцінювання успішності учнів за ключовими положеннями НУШ дає можливість встановити між учасниками освітнього процесу зворотний зв'язок щодо їхньої діяльності: школярам – як покращити навчальні результати, вчителям – як відкоригувати підхід до роботи задля поліпшення освітнього поступу учнів.

З огляду на вищезазначене, в навчальний план та освітньо-професійну програму «Початкова освіта» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта Запорізького національного університету було впроваджено вибірккову дисципліну «Рефлексивно-оцінювальна діяльність учителя початкових класів в умовах НУШ». Основною метою означеного курсу є формування у магістрів розуміння сутності та змісту педагогічної рефлексії та оцінювальної діяльності вчителя початкових класів, оволодіння механізмами та інструментами їхньої практичної реалізації в освітньому просторі Нової української школи. Під час лекцій майбутні педагоги в активній діяльності усвідомлюють істотні ознаки понять «педагогічна рефлексія вчителя початкових класів», «рефлексивні вміння вчителя»; «оцінювання», «оцінювальна діяльність», «формувальне та підсумкове оцінювання». В інтерактивній формі знайомляться з механізмами рефлексії, видами рефлексивних умінь та особливостями формувального та підсумкового оцінювання результатів навчання учнів. На практичних заняттях здобувачі моделюють фрагменти уроків із застосуванням таких інструментів рефлексії, як навчальний дайвінг, мапа тіла, рефлексивна мішень, однохвилинне есе, ескізна рефлексія тощо; знайомляться з прийомами усного та письмового оцінювання, технологіями взаємооцінювання та розробляють власні інструменти для оцінювання освітніх результатів учнів в умовах дистанційного навчання. Значна увага приділяється й питанню формування рефлексивних і оцінювальних умінь у молодших школярів. Зокрема, цей курс спрямований на виховання у майбутніх педагогів ціннісного ставлення до рефлексивно-

оцінювальної діяльності як важливого механізму особистісно-професійного розвитку вчителя початкових класів.

**Висновки.** Отже, оцінювальна діяльність учителя початкових класів в умовах Нової української школи полягає в цілісному проведенні формувального (безперервне оцінювання «для навчання») та підсумкового (зіставлення результатів навчання з вимогами освітніх програм) оцінювання. Це дає змогу відстежувати особистий прогрес у набутті учнями навчального досвіду та сприяє побудові педагогом індивідуальної траєкторії розвитку школяра. Для забезпечення успішного проведення такої діяльності вчителем, її слід розглядати як ключову професійну компетентність педагога.

Педагогічна рефлексія вчителя початкових класів є складним особистісно-професійним утворенням, що забезпечує аналіз та перетворення різних сфер діяльності педагога. Уміння вчителя здійснювати рефлексивний аналіз власного досвіду, значущих професійних якостей, осмислення освітніх орієнтирів з метою підвищення професійного рівня стає дієвим чинником успішної педагогічної діяльності.

Ефективна підготовка здобувачів до процесу оцінювання результатів навчання молодших школярів та педагогічної рефлексії сприяє формуванню оцінювальної та рефлексивної компетентностей майбутніх учителів початкових класів, що є необхідною умовою їхньої професійної готовності до діяльності в закладах освіти.

### Список використаних джерел

1. Амеліна О. Дистанційне та змішане навчання. Досвід, поради, інструменти. Харків : Основа, 2022. 128 с.
2. Андрющенко О. О. Розвиток рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2020. 312 с.
3. Богданець-Білокаленко Н. І. Підсумкове оцінювання в умовах дистанційного навчання. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі* : матер. VII міжнар. наук.-практ. конф., (м. Київ, 20-21 квітня 2022 р.). Київ, 2022. С. 80–81.
4. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест : навч. посіб. Київ : Майстер-клас, 2006. 160 с.
5. Буханевич Н. В. Об'єкт, функції і види контролю навчальних досягнень учнів. Житомир : Житомирський державний університет ім. І. Франка, 2007. С. 299–303. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/5618/2/Стаття.pdf> (дата звернення: 15.01.2025).

6. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи : порадник, з досвіду роботи освітян міста Києва : навч.-метод. посіб. / упоряд. : І. П. Воротникова, Н. В. Чайковська. Київ : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 456 с.
7. Кабан Л. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів у новій українській школі. *Народна освіта*. 2017. № 1. С. 88–95. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4471](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4471) (дата звернення: 15.01.2025).
8. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 625 с.
9. Мірошник О. Г. Професійно-педагогічна рефлексія у вимірах основних сфер професійної активності вчителя. *Психологія і особистість*. 2015. №1 (7). С. 162–173.
10. Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах : інформаційно-аналітичні матеріали / за заг. ред. Н. М. Авшенюк. Київ : ТОВ «ДКС Центр», 2018. 150 с.
11. Онопрієнко О. В. Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 400 с.
12. Онопрієнко О. В. Інструментарій оцінювання результатів компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 72 с.
13. Онопрієнко О. В. Нова українська школа : інноваційна система оцінювання результатів навчання учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2021. 208 с.
14. Покрова С. В. Розвиток оцінювальної компетентності вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2021. 323 с.
15. Предик А. Методика організації формувального оцінювання молодших школярів в умовах дистанційного навчання. Стратегії модернізації педагогічної освіти в Україні та країнах європейського союзу : зб. матер. II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернівці, 20–21 жовт. 2022 р.). Чернівці, 2022. С. 116–120.
16. Савченко О. Я., Бібік Н. М., Онопрієнко О. В. та ін. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 192 с.

17. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закл. Київ : Вища школа, 2004. 336 с.
18. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад.: Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна. За заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєверодонецьк, 2020. 194 с.
19. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 2. 658 с.
20. Фідкевич О. Теорія і практика формувального оцінювання у 1-2 класах : закладів загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2019. 63 с.
21. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 742 с. (Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ).
22. Щербак О. І., Софій Н. З., Бович Б. Ю. Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2014. 136 с.
23. Щодо проведення підсумкового оцінювання та організованого завершення 2019-2020 навчального року : лист Міністерства освіти і науки від 16.04.2020 р. № 1/9-213. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-provedennya-pidsumkovogo-ocinyuvannya-ta-organizovanogo-zavershennya-2019-2020-navchalnogo-roku> (дата звернення 12.01.2025).
24. Black P. Inside the Black Box : Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*. 1998. Vol. 80, № 2. P. 1–12.
25. Kellaghan T. Using Assessment to Improve the Quality of Education. Paris : UNESCO – International Institute for Educational Planning. 2001. 98 p.
26. Sharp R. How do professionals learn and develop? Implications for staff and educational developers / in Baume, D. and Kahn, P. *Enhancing Staff and Educational Development*. London : RoutledgeFalmer, 2004. С. 132–153.

**Н. В. Вахняк**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,  
Запорізький національний університет  
(м. Запоріжжя, Україна)

**Т. Я. Плахтій**

директор закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 244  
«Біла лілея» Запорізької міської ради,  
(м. Запоріжжя, Україна)

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛЯ ДО СТВОРЕННЯ ЕКОЛОГО-ЕРГОНОМІЧНОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У дослідженні розглядається важливість формування екологічної свідомості у дітей дошкільного віку через створення еколого-ергономічного простору в закладах дошкільної освіти. Акцентується на необхідності підготовки майбутніх вихователів до організації освітнього середовища, що сприяє розвитку відповідального ставлення до природи та забезпечує комфортне, безпечне і фізіологічно адаптоване середовище для дітей, яке відповідає вимогам сучасних стандартів екологічної та ергономічної освіти.

Стаття підкреслює, що екологічна криза, спричинена безконтрольним використанням природних ресурсів, вимагає від педагогів змінити підходи до виховання дітей та формувати у них відповідальність за довкілля з самого раннього віку. Вихователі повинні мати знання з екології та педагогіки, та здатність створювати простір, що відповідає вимогам екологічної безпеки, ергономічності та збереження природних ресурсів. Одним із головних завдань є інтеграція принципів екологічної безпеки та ергономії в освітній процес, що має на меті фізичний, емоційний та когнітивний розвиток дітей. Створення еколого-ергономічного простору дозволяє забезпечити гармонійну взаємодію дитини з природними компонентами, стимулюючи розвиток її пізнавальних здібностей, творчих і фізичних навичок.

Практичним прикладом організації еколого-ергономічного простору є досвід роботи педагогічного колективу ЗДО комбінованого типу № 244 «Біла лілея» Запорізької міської ради, який здійснює проєкт «Кольоровий світ дитинства». Цей проєкт передбачає озеленення території та приміщень закладу, залучення дітей, педагогів та батьків до природоохоронної діяльності, а також

формування у дітей мотивації до здорового способу життя та екологічної свідомості. Таким чином, професійна підготовка майбутніх вихователів повинна включати теоретичні знання з екології, педагогіки та психології, та практичні навички організації еколого-ергономічного простору, що відповідатиме вимогам сучасної екологічної освіти та забезпечить оптимальні умови для всебічного розвитку дітей.

**Ключові слова:** професійна підготовка, вихователь, діти дошкільного віку, екологічне виховання, еколого-ергономічний простір, заклад дошкільної освіти.

**Вступ.** Упродовж останніх десятиліть людство стало свідком виникнення глобальної екологічної кризи, яка характеризується значними та систематичними змінами в стані навколишнього природного середовища. Соціально-політичні трансформації, що відбуваються в країні, мають глобальний характер і є наслідком антропогенної діяльності, яка охоплює безконтрольне та нераціональне використання природних ресурсів, забруднення атмосфери, водних ресурсів і ґрунтів, деградація біорізноманіття та емоційна байдужість людства до проблем довкілля.

Причиною цього явища є не стільки дефіцит знань, скільки недоліки у формуванні адекватного ставлення до природи, відсутність усвідомлення її важливості як невід'ємної частини життєвого середовища людини. Відсутність почуття відповідальності за стан навколишнього середовища, як за особистий простір, призводить до нехтування необхідністю гармонійного співіснування людини з природою.

Екологічна криза, яка стала наслідком безконтрольного та надмірного використання природних ресурсів, вимагає глибокого переосмислення майбутнього нашої планети та змінити ставлення всього людства до навколишнього середовища. Сучасні науковці та практики у своїх дослідженнях зазначають, що розвиток екологічного світогляду, екологічної свідомості, емоційно-ціннісного ставлення до природи та формування реалістичних уявлень і практичних навичок збереження природних ресурсів необхідно починати з дошкільної освіти, оскільки саме в цей період закладаються основи світогляду та формуються цінності, що визначають ставлення до природи на всіх етапах життя.

Одним із найважливіших завдань, що постають сьогодні перед педагогами закладів дошкільної освіти, є формування у дітей цілісного ставлення до природного довкілля, усвідомлення необхідності дбайливого й бережливого ставлення до навколишнього світу, що передбачає розвиток екологічно-доцільної поведінки. Важливою складовою екологічного виховання

є створення еколого-ергономічного простору в ЗДО, який сприятиме не лише фізичному, емоційному та когнітивному розвитку дітей. Еколого-ергономічний простір передбачає організацію середовища, яке максимально адаптоване до потреб дітей, враховуючи принципи екологічної безпеки, ергономічності та гармонійної взаємодії дитини дошкільного віку з природними компонентами. З позиції 3. Плохій такий простір має стимулювати активну пізнавальну діяльність, сприяти формуванню екологічних уявлень та практичних навичок збереження природи й водночас забезпечувати комфортні умови для фізичного і психоемоційного благополуччя дітей [9].

Необхідність професійної підготовки майбутнього вихователя до створення еколого-ергономічного простору в закладах дошкільної освіти зумовлена сучасними викликами екологічної ситуації, а також потребою формування у дітей відповідального ставлення до навколишнього середовища.

Створення еколого-ергономічного простору вимагає від вихователя не лише знань у сфері екології, педагогіки та психології, а й здатності організовувати та проєктувати середовище, яке є безпечним, екологічно доцільним і відповідає фізіологічним потребам дітей.

У своїх дослідженнях В. Мелаш та Т. Олексенко окреслюють важливість цієї проблеми, адже екологічна освіта майбутніх фахівців спеціальності 012 «Дошкільна освіта», яких готують заклади вищої освіти, повинна базуватися на єдності теоретичних знань та практичних навичок при викладанні навчальної дисципліни «Методика ознайомлення з природою». Освітній процес має передбачати формування у студентів глибокого розуміння взаємозв'язку людини та природи, а також розвиток екологічної свідомості та відповідальності за стан навколишнього середовища. Інтеграція екологічних аспектів у навчально-виховний процес забезпечить готовність майбутніх вихователів до організації освітнього середовища, яке сприятиме не лише всебічному розвитку дітей, а й формуванню у них стійких екологічних переконань і практичних навичок [8].

Ураховуючи вищезазначене, необхідно підкреслити, що професійна підготовка майбутнього вихователя має охоплювати знання з теорії та практики еколого-ергономічного підходу, який передбачає впровадження принципів екологічної безпеки, збереження природних ресурсів та ергономічної організації простору для забезпечення комфортної діяльності дітей.

Отже, професійна підготовка майбутнього вихователя до створення еколого-ергономічного простору в ЗДО є основною умовою для формування у дітей екологічної культури, відповідального ставлення до природи та розвитку гармонійної особистості, здатної встановлювати взаємозв'язок з навколишнім середовищем.

**Виклад основного матеріалу.** Актуальність дослідження підтверджується низкою нормативно-правових актів, зокрема Законами України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про дошкільну освіту» (2001), Базовим компонентом дошкільної освіти України (2021), Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті (2002), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2012–2021 років (2013), Концепцією екологічної освіти (2001), Концепцією розвитку дітей раннього і дошкільного віку (2020), які підкреслюють значущість екологічного виховання на всіх етапах освітнього процесу, починаючи з дошкільної освіти. Саме в цей період закладаються основи світогляду, формується природодоцільна поведінка дітей у природі, що сприяє розвитку екологічної культури, вихованню екологічної свідомості та екологічного мислення, в яких інтегруються всі аспекти свідомості: емоційно-ціннісний, пізнавальний та діяльнісно-поведінковий.

Порушена нами проблема має глибокі історичні та філософські корені, що знаходять своє відображення в ідеях видатних педагогів і мислителів минулих епох. Зокрема, значну увагу приділяли Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, С. Русова, В. Сухомлинський, Й. Песталоцці, Ф. Фребель, К. Ушинський та ін. Їхні педагогічні концепції залишаються актуальними й сьогодні, оскільки вони спрямовані на виховання всебічно розвинутої і гармонійної особистості, орієнтованої на відтворення екологічної культури суспільства через комплексний підхід, що включає розвиток чуттєвої сфери, засвоєння знань про природу рідного краю, оволодіння практичними вміннями, необхідними для підтримки екологічної рівноваги, а також формування у дітей відповідального ставлення до навколишнього середовища, що є основою сталого розвитку і збереження природи для майбутніх поколінь.

Аналіз наукових джерел свідчить, на сучасному етапі загальні підходи до екологічного виховання стали предметом дослідження низки дослідників, таких як: Г. Беленької, Н. Гавриш, Н. Горопахи, Л. Загородньої, Н. Кот, Н. Лисенко, В. Маршицької, З. Плохій, Н. Пустовіт, Г. Тарасенко та ін. Наведені наукові підходи, вищезазначених науковців, передбачають використання інноваційних педагогічних технологій, зокрема інтерактивних методів, екологічних ігор та інших сучасних форм діяльності, які сприяють активному залученню дітей дошкільного віку до практичних аспектів взаємодії з навколишнім природним середовищем. Водночас, дослідження науковців підкреслюють важливість створення екологічно ергономічного простору в ЗДО, який сприятиме формуванню природодоцільної потреби у спілкуванні з природою рідного краю, сприяючи тим самим розвитку у дітей почуття відповідальності за збереження навколишнього середовища.

Проблема формування еколого-ергономічного простору в закладах дошкільної освіти є об'єктом досліджень українських учених, серед яких В. Варавіна, Н. Горопах, А. Єрмоленко, О. Кононко, Г. Колосінська, Л. Марчук, Н. Ошуркевич, С. Павлюк, З. Плохій, Л. Русан, Г. Ситникова, Н. Тимошук, О. Фоміна, Л. Швець та ін. Зокрема, Г. Колосінська, Н. Ошуркевич, С. Павлюк та Л. Русан здійснювали аналіз створення екологічно розвивального середовища для дошкільників та впровадження екологічних стежок у освітній простір ЗДО, що сприяє інтеграції дітей з природним середовищем в межах навчально-виховного процесу. Згідно з уявленням О. Кононко, природне середовище стане розвивальним за умови, що воно сприятиме становленню у дошкільника сприйняття довкілля, інтересу до нього; оволодінню елементарними уявленнями про повітря, ґрунт, їхні властивості, якості, стани, явища природи, рослини, тварини (їх різноманітність, будову, спосіб життя), людину, про зв'язок між станом довкілля та здоров'ям усього живого, основні Зорі і Планети; формуванню природодоцільної поведінки [6, с. 118-119].

На думку З. Плохій, еколого-розвивальне середовище в широкому розумінні – це єдність природного, предметного, соціального та середовища внутрішнього «Я». Воно забезпечує набуття дитиною досвіду контакту з природним оточенням та спілкуванням з дорослими (педагогами, батьками) [9, с. 89].

У той же час, слушною є думка Н. Горопахи, яка вказує, що відсутність розвивального середовища в закладі дошкільної освіти унеможливорює ефективне навчання та виховання дітей дошкільного віку. Науковиця акцентує увагу на тому, що створення такого еколого-розвивального середовища набуває особливої значущості, коли мова йде про екологічне виховання. У своїх дослідженнях вона підкреслює, що лише за умови належної організації простору, який сприяє розвитку дитини в усіх аспектах – когнітивному, емоційному, соціальному та фізичному – можна ефективно реалізовувати програми екологічного виховання [1]. Отже, природне середовище має стати своєрідним каталізатором для формування у дітей екологічної свідомості та відповідальності, надаючи їм можливість безпосередньо взаємодіяти з природою та усвідомлювати важливість її збереження.

Водночас Н. Кот наголошує, результативність екологічного виховання дітей дошкільного віку обумовлена ефективною організацією та оптимальним використанням розвивального екологічного середовища, систематичною роботою з дітьми. Дослідниця впевнена, що основний напрямок еколого-педагогічної роботи з дітьми різних вікових груп полягає в першочерговому акценті на активному використанні природного середовища дошкільників та

розвивального екологічного простору, організованого в ЗДО [7]. У контексті нашого дослідження такий підхід є надзвичайно важливим, оскільки взаємодія з природним середовищем на ранніх етапах розвитку дітей сприяє формуванню у них екологічної свідомості та відповідальності. Враховуючи комплексний характер екологічного виховання, важливо не лише створювати відповідні умови для безпосереднього контакту дітей з природою, а також забезпечувати системну педагогічну підтримку, яка сприятиме розвитку когнітивних, емоційних та соціальних аспектів екологічної культури. Таким чином, організація освітнього процесу повинна включати інтеграцію природознавчих знань із практичною діяльністю, яка дозволяє дітям усвідомлювати їх роль у збереженні природних ресурсів та сталому розвитку. Тільки за умови такої комплексної організації еколого-педагогічної роботи можна досягти значущих результатів у формуванні у дітей екологічно свідомої поведінки та відповідального ставлення до навколишнього природного середовища.

Доцільно підтримати точку зору О. Сватко, яка розглядає еколого-розвивальне середовище закладу дошкільної освіти як цілісну систему, що створюється з метою сприяння когнітивному та естетико-екологічному розвитку дітей, їх оздоровленню, формуванню морально-етичних рис, а також здобуттю досвіду екологічно обґрунтованої поведінки в природному середовищі та еколого-орієнтованої діяльності дошкільників. Таке середовище має бути орієнтоване на індивідуальні потреби дитини дошкільного віку, де одним із основних принципів є відповідність розвивального простору з віковими особливостями розвитку та саморозвитку дітей їхній гармонійній збалансованості [10].

Підвищену увагу викликають наукові праці В. Варавіної, А. Єрмоленко, С. Довбні, Л. Марчук, Г. Отченко, Г. Ситникової, Н. Тимошук, О. Фоміної, Л. Швець та ін., які досліджували методи формування інтер'єрів дитячих просторів на основі визначених критеріїв, зокрема ергономічних аспектів, а також вивчали принципи ергономічного дизайну освітнього простору, орієнтованого на забезпечення зручності його використання та підвищення ефективності освітнього процесу. Нам імпонує думка С. Довбні та Г. Отченко, що вплив еколого-розвивального середовища на життєдіяльність та поведінку дітей дошкільного віку є багатогранним. Вони пропонують низку ідей, які можна впровадити в закладах дошкільної освіти: «збудувати неординарної форми еко-будівлю з нестандартними матеріалами та природничою візуально-звуковою кімнатою; на території – створити ландшафтний дизайн, що поєднуватиме природні (рослини, тварини, каміння, вода, пісок, галька, деревина) та штучні матеріали (клумба, альпійський та звичайний сад, город, «місце відпочинку», метеомайданчик)» [2, с. 184].

Враховуючи пропозиції С. Довбні та Г. Отченко, можна зробити висновок, що створення еколого-розвивального середовища в ЗДО є важливим аспектом формування екологічної свідомості дітей. Поєднання природних та штучних елементів у навчальному процесі позитивно впливає на розвиток когнітивних здібностей і сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення дітей до природи. Еколого-орієнтоване середовище, яке включає еко-будівлі, ландшафтний дизайн та спеціалізовані природничі зони, має потенціал стати ефективним інструментом для інтеграції знань про природу в повсякденне життя дошкільників. Тож такий підхід педагогічного колективу ЗДО сприяє розвитку у дітей комплексного розуміння навколишнього світу, допомагає формувати екологічно відповідальну поведінку та ціннісне ставлення до природних ресурсів. Отже, впровадження цих інноваційних ідей у закладах дошкільної освіти є необхідним кроком до створення ефективної системи екологічного виховання, що відповідає вимогам сучасного суспільства і сприяє сталому розвитку особистості дитини.

Згідно логіки дослідження розглянемо сутність поняття «ергономіка». Термін «ергономіка» утворений від поєднання двох грецьких слів: *ergon*, що означає «робота» або «діяльність», і *nomos*, що перекладається як «природний закон», «правило» або «принцип» [5].

В «Енциклопедії сучасної України» ергономіка трактується як наука, яка комплексно вивчає особливості виробничої діяльності людини в системі «людина-техніка-довкілля» з метою забезпечення її ефективності, безпеки та комфорту [4].

Ергономіка стала об'єктом наукового вивчення вітчизняних і зарубіжних дослідників, серед яких А. Гуржій, Л. Гілбрет, Ф. Гілбрет, Ю. Жук, Ю. Дорошенко, Дж. Крістенсен, О. Лаврентьєва, В. Ястшембовський, які заклали основи ергономічного підходу, створюючи експериментальні станції, заклади освіти, що зосереджувалися на прикладних аспектах організації освітнього процесу. Сучасні дослідження в галузі педагогічної ергономіки проводять науковці: А. Ашерів, О. Гервас, Т. Євтухова, Є. Зімниця, Н. Карапузова, О. Коваленко, Н. Куликов, С. Окулова, В. Помогайбо, Є. Починок, Г. Сажко, С. Скидан, О. Ярошинська та ін. Вони акцентують увагу на значущості врахування ергономічних факторів при формуванні освітнього середовища, оскільки це безпосередньо впливає на оптимізацію та ефективність навчальної діяльності, а також на рівень задоволення результатами навчального процесу.

Ергономіка в широкому розумінні є науковою дисципліною, яка досліджує взаємодію людини з її оточенням, зокрема з метою оптимізації умов діяльності з урахуванням фізіологічних, психологічних і соціальних аспектів.

Вона включає розробку методів і засобів, що забезпечують комфорт, безпеку та ефективність роботи, тим самим покращуючи здоров'я і загальний добробут людини. Ергономіка охоплює різні сфери, від організації розвиваючого середовища і вибору обладнання до створення оптимальних умов для навчання та проживання, які відповідають природним особливостям дитини.

Ергономічний простір в закладах дошкільної освіти є важливою складовою формування сприятливого середовища для розвитку дітей, забезпечення їхнього фізичного та психоемоційного комфорту. Основними вимогами створення освітнього еколого-ергономічного простору є його функціональність, врахування принципів екологічної безпеки та ергономічна адаптація середовища відповідно до потреб дітей дошкільного віку. У такому просторі особлива увага приділяється організації простору, вибору матеріалів, освітлення та природних елементів, які підтримують оптимальні умови для навчання та гри, враховуючи специфіку природного середовища. Практика свідчить, сучасним педагогам бракує теоретичних знань, практичних умінь і навичок створення еколого-ергономічного простору в ЗДО. Саме тому методика формування екологічної культури спеціаліста ґрунтується саме на екологізованому навчально-виховному процесі та пов'язана, насамперед, із диференціацією обсягу навчальних дисциплін в освітній системі.

Саме тому при викладанні навчальної дисципліни «Методика ознайомлення з природою» в процесі професійної підготовки вихователя закладу дошкільної освіти методика має ґрунтуватися на екологізованому навчально-виховному процесі та пов'язана, насамперед, із диференціацією обсягу навчальних дисциплін в освітній системі, що забезпечить цілісне формування екологічної свідомості майбутніх педагогів. Це дозволить передбачити інтеграцію екологічних аспектів у зміст навчальних курсів, створити необхідні умови для розвитку у студентів розуміння екологічних проблем і навичок їх вирішення в контексті педагогічної діяльності. Такий підхід сприяє формуванню у здобувача вищої освіти здатності ефективно реалізовувати екологічно орієнтовану методику в процесі навчання та виховання дітей дошкільного віку, що відповідає сучасним вимогам екологічної освіти й правильно побудувати еколого-ергономічний простір в ЗДО.

Прикладом створення такого еколого-ергономічного простору може бути досвід роботи педагогічного колективу ЗДО (ясла-садок) комбінованого типу № 244 «Біла лілея» Запорізької міської ради. Пропонуємо розглянути створення еколого-ергономічного простору на прикладі довгострокового, творчо-дослідницького, практично-орієнтованого проєкту «Кольоровий світ дитинства».

Мета проєкту: створення екологічно безпечного та естетично привабливого простору шляхом озеленення території та приміщень закладу дошкільної освіти, що сприятиме покращенню якості повітря, а також залученню дітей, педагогів і батьків до спільної природоохоронної діяльності; вчити дітей дошкільного віку дотримуватись принципів раціонального природокористування, збереження довкілля та формування мотивації до здорового способу життя; формування екологічної свідомості, екологічного мислення, природничо-екологічній компетентності.

Завдання проєкту:

- формування еколого-ергономічного середовища в межах вимог Санітарного регламенту з урахуванням художньо-естетичних уподобань усіх суб'єктів освітнього процесу;

- ознайомлення дітей з природними ресурсами рідного краю, лікарськими, декоративними та рідкісними рослинами, включаючи ті, що покращують якість повітря;

- виховання екологічної свідомості та дбайливого ставлення до природи;

- організація природоохоронної діяльності в закладі освіти;

- розвиток творчого потенціалу педагогів засобом проєктної діяльності;

- залучення батьківської громади до благоустрою та озеленення території;

- проведення конкурсів та акцій, спрямованих на розвиток еколого-ергономічних навичок;

- активізація творчої ініціативи колективу в процесі реалізації екопроєкту;

- створення умов для екологічної освіти дошкільників та формування основ екологічної культури;

- формування цілісного та естетичного образу території ЗДО;

- популяризація ідей екологічного способу життя серед дітей, батьків і громади.

Під час створення еколого-ергономічного простору в закладі дошкільної освіти необхідно враховувати принципи, які сприяють формуванню здорового, безпечного та комфортного середовища, що позитивно впливає на фізичний, емоційний та психічний розвиток дітей дошкільного віку. Вони передбачають комплексний підхід, який поєднує екологічні, ергономічні та психологічні аспекти проектування освітнього середовища. Виокремимо деякі з них (рис. 1).

З огляду на рис. 1 розкриємо детальніше принципи створення еколого-ергономічного простору в ЗДО:

- принцип екологічної безпеки (використання екологічно чистих, нетоксичних матеріалів та технологій, що знижують негативний вплив на

здоров'я дітей. Він включає використання природних матеріалів для меблів та оздоблення інтер'єру еколого-ергономічного простору, забезпечує чистоту повітря через озеленення простору, а також організацію раціональної вентиляції та підтримку оптимального мікроклімату);

– принцип функціональності (кожен компонент простору має чітко виконувати свою функціональну роль, відповідати конкретним завданням та забезпечувати ергономічну зручність експлуатації. Це забезпечує ефективність у повсякденному функціонуванні закладу та зручність для всіх його користувачів. Такий підхід допомагає педагогу оптимізувати ефективність щоденної діяльності ЗДО та створити комфортні умови для всіх суб'єктів освітнього процесу еколого-ергономічного простору);



**Рис. 1. Принципи створення еколого-ергономічного простору в закладі дошкільної освіти**

– принцип ергономічної адаптації (проектування просторового середовища, яке відповідає фізіологічним вимогам дітей дошкільного віку з урахуванням їх вікових особливостей, включає використання меблів та обладнання, що забезпечують підтримку правильної постави та сприяють розвитку моторики. Означений принцип передбачає організацію комфортних і безпечних умов для навчальної та самостійної ігрової діяльності дітей. Важливим аспектом ергономічної адаптації є раціональний розподіл простору для різних видів діяльності, що знижує фізичне навантаження на дітей і сприяє їх гармонійному розвитку);

– принцип психологічного комфорту (створення середовища, яке відповідає емоційним потребам дітей, сприяє розвитку їх соціальних і когнітивних навичок. Обумовлений принцип включає правильний підбір кольорової гами, природного освітлення, використання органічних форм і текстур у дизайні інтер'єру, а також створення затишних, спокійних куточків для індивідуальної діяльності. У результаті, врахування цих елементів допомагає зменшити стресові фактори та підвищити емоційну комфортність дітей);

– принцип естетики та гармонії (передбачає створення естетично привабливого дизайну, який органічно поєднує природні кольори, текстури та форми, що не лише формує приємне і гармонійне середовище, а й стимулює емоційний відгук у дітей, сприяє екологічному вихованню, поглиблюючи їхній зв'язок з природою. Такий підхід допомагає вихователю сформуванню у дітей екологічну свідомість, забезпечуючи атмосферу спокою, затишку та натхнення, необхідну для повноцінного навчання та самостійної ігрової діяльності, сприяючи розвитку природодоцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях);

– принцип інтеграції з природним середовищем (основним аспектом принципу є інтеграція природних елементів у навчально-виховне середовище, що забезпечує можливість для дітей вивчати природу, взаємодіяти з рослинами та тваринами, що сприяє розвитку екологічної свідомості, природодоцільній поведінці. Включення природних компонентів у внутрішнє середовище ЗДО створює сприятливі умови для психофізіологічного розвитку дітей, формуючи здорову атмосферу для навчання та зростання. Озеленення приміщень, використання рослин для очищення повітря, декоративні природні елементи активно сприяють екологічному вихованню, покращують психоемоційний стан дітей і стимулюють їхній емоційний комфорт, що, в свою чергу, впливає на їхній загальний розвиток);

– принцип соціальної взаємодії (полягає в проєктуванні еколого-ергономічного простору, який забезпечує колективну взаємодію та розвиток соціальних навичок у дітей, водночас сприяючи формуванню екологічної свідомості. Принцип передбачає організацію природничих зон для індивідуальних і групових занять, ігор та спільної діяльності, які підтримують процес розвитку комунікаційних навичок, вміння працювати разом. Такий підхід сприяє формуванню у дітей відповідального ставлення до природи, розвиваючи їх соціальні та природничо-екологічні компетентності);

– принцип інклюзивності (передбачає організацію простору, який забезпечить доступність для всіх дітей, включаючи осіб з обмеженими можливостями, надасть рівний доступ до всіх елементів освітнього середовища. Простір має бути вільним від фізичних бар'єрів, що дозволить кожній дитині,

незалежно від її фізичних можливостей, взаємодіяти з навколишнім середовищем. Принцип сприяє створенню еколого-інклюзивного простору, забезпечує комфортні умови для всіх дітей під час взаємодії з природою);

– принцип розвитку пізнавальних здібностей (полягає в створенні середовища, яке стимулює інтелектуальний та творчий розвиток дітей, одночасно інтегруючи елементи екологічного виховання. Означений принцип передбачає забезпечення вільного доступу до навчальних матеріалів, створення інтерактивних ергономічних зон для спостереження, проведення експериментально-дослідницької діяльності, організацію простору для розвитку уяви та творчості через арт-діяльність. У контексті нашого дослідження визначений принцип сприяє формуванню у дітей екологічної свідомості та відповідальності через взаємодію з природними матеріалами, розвиток творчих ідей на основі природних ресурсів і стимулювання дбайливого ставлення до навколишнього середовища).

Вищезгадані принципи відіграли важливу роль у створенні еколого-ергономічного простору ЗДО № 244, забезпечили комплексний підхід до створення середовища, що відповідає вимогам фізіологічного, психологічного та соціального розвитку дітей. Завдяки впровадженню цих принципів, заклад дошкільної освіти стає місцем, де кожен елемент простору має свою чітко визначену функцію, що відповідає як фізичним, так і когнітивним потребам дітей. Створення такого середовища, гармонійно поєднало в собі природні та технологічні компоненти, дозволило покращити якість освітнього процесу й стимулювати розвиток екологічної свідомості у дітей, формуючи у них відповідальне ставлення до навколишнього природного середовища. Таким чином, еколого-ергономічний підхід до проектування простору в ЗДО забезпечив оптимальні умови для розвитку всіх аспектів особистості дітей дошкільного віку, від фізичного до соціального, враховуючи їх індивідуальні потреби та здібності.

З урахуванням завдань проекту «Кольоровий світ дитинства» представимо технологічну картку структурно-функціонального Проекту благоустрою території закладу дошкільної освіти комбінованого типу № 244 «Біла лілея» Запорізької міської ради (табл. 1).

Таблиця 1

**Технологічна картка структурно-функціонального Проєкту благоустрою території закладу дошкільної освіти**

| Етапи проєкту | Заходи реалізації проєкту                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Примітки                             |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| I етап        | Детальний аналіз та обстеження території, виокремлення найбільш цікавих об'єктів, місць.<br>Вивчення літератури з даної теми.<br>Розробка рекомендацій щодо конструювання екомодулів та їх найменувань                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Творча група                         |
|               | Проведення семінарів-практикумів, практикумів тренінгів, майстер класів, батьківських посиденьок, екологічних акцій та ін.<br>Залучення батьків до благоустрою території, екскурсії до Ботанічного саду                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                      |
| II етап       | Реконструкція ігрового обладнання та оформлення території закладу.<br>Встановлення та реконструкція малих архітектурних форм, ігрового дерев'яного обладнання, безпечної підлоги в павільйонах.<br>Залучення батьків дітей до оформлення ігрових майданчиків, благоустрою території, облаштування дитячих городів, створення сучасних квітників.<br>Обладнання метеорологічного куточку та екологічної стежини здоров'я.<br>Висадження хвойних, квітучих рослин, кущів та дерев, облаштування фітотомодулів | Співробітники ЗДО, батьки вихованців |
| III етап      | Розробка орієнтовного планування роботи з дітьми в нових екомодулях.<br>Підбір літератури, відео контенту.<br>Розроблення специфіки, структури та перспектив розвитку еколого-ергономічного середовища в закладі та організація діяльності дітей                                                                                                                                                                                                                                                            | Педагогічний колектив                |

Еколого-ергономічний простір закладу дошкільної освіти передбачав створення різноманітних багатофункціональних природних осередків (рис. 2), які сприяють розвитку пізнавальних, творчих, фізичних і соціальних навичок у дітей, забезпечують комфортне і безпечне середовище для освітньо-виховного процесу та самостійної ігрової діяльності.



**Рис. 2. Еколого-ергономічний простір закладу дошкільної освіти**

Для ефективного створення еколого-ергономічного простору в закладах дошкільної освіти важливо поєднувати практичні навички з теоретичними

знаннями педагогів у галузі екології, психофізіології та ергономіки. Еколого-ергономічний проєкт «Кольоровий світ дитинства» здійснювався в тісній взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу (колективом ЗДО, дітьми та батьками вихованців). Такий підхід до проєктної діяльності допоміг педагогічному колективу налагодити партнерські стосунки та створити атмосферу спільності інтересів педагогів та членів родини.

Прикладом такого підходу є міні-парк «Кольоровий світ дитинства», що активно сприяє розвитку ігрової та рухової діяльності дітей. За участі батьків, у парку висаджено різноманітні хвойні рослини, зокрема ялівці, які володіють фітотерапевтичними властивостями і виконують функцію природних озонаторів, що має значний оздоровчий ефект. Особливу роль у створенні комфортного та здорового середовища відіграють спеціалізовані майданчики на території міні-парку для ранкової гімнастики, рухливих та спортивних ігор, які стимулюють фізичний розвиток дітей. Малі архітектурні форми є частиною ландшафтного дизайну, що естетично доповнюють територію та створюють унікальну атмосферу для активного й розвиваючого дозвілля. Для забезпечення екологічного балансу та формування здорового мікроклімату на території парку висаджено понад 90 дерев і більше 100 хвойних рослин, таких як: ялинки, туї, сосни, кипарисовики.

Отже, створення еколого-ергономічного простору в дошкільному закладі вимагає не лише практичного підходу, а й глибоких теоретичних знань педагогів, здатних інтегрувати екологічні та ергономічні принципи в освітнє середовище, забезпечуючи здорове, комфортне та сприятливе середовище для розвитку дітей.

У результаті спільної праці педагогів та батьків створено інноваційний ландшафтний комплекс «Гаялина казок», який є чудовим прикладом інтеграції двох освітніх напрямів «Дитина в природному довкіллі» та «Мовлення дитини». Комплекс оформлений у вигляді альпійської гірки, де гармонійно поєднуються малі архітектурні форми з різноманітними видами рослинності. Серед них – магнолії, ялини, ґрунтопокривні ялівці, самшити, туї та декоративні кущі лаванди та чебрецю. Такий ландшафт має естетичну цінність і сприяє формуванню природного середовища, яке активізує розвиток емоційних відчуттів у дітей. На «Гаявині казок» діти мають можливість послухати казку, або самостійно складати власні розповіді про улюблених казкових персонажів, інсценізувати казку та взаємодіяти з навколишнім середовищем. Важливою частиною цієї діяльності є екологічне виховання: через контакт з природою, спостереження за рослинами та тваринами, діти вчаться цінувати та зберігати навколишній світ. «Гаялина казок» стає місцем, де кожного ранку діти та їхні батьки можуть насолоджуватися чудовою атмосферою, яскравими квітами,

казковими героями та природною гармонією. Такий підхід сприяє розвитку емоційної стійкості, формує у дітей екологічну свідомість, вміння розуміти і поважати природу. Комплекс «Галявина казок» сприяє самовираженню, розвитку творчих здібностей та є важливим елементом ергономічного середовища, що підтримує всебічний розвиток дитини.

Не менш важливе значення у створенні еколого-ергономічного простору ЗДО відіграють групові квітники, які стимулюють пізнавальну, дослідницьку та трудову активність дітей. Пропонуємо зробити батьків своїми партнерами і помічниками в облаштуванні групових квітників. Прикладом такої взаємодії може стати створення міні-альпійських гірок, де рослини доцільно висадити з урахуванням безперервності квітучості, що сприяє розвитку спостережливості та дослідницькій діяльності дітей тощо. Альпінарій є унікальним елементом ландшафтного дизайну, оскільки дозволяє розмістити на обмеженій площі різноманітні види рослин. Він зберігає свою декоративність протягом усього року – від ранньої весни до пізньої осені. Для створення альпінарію обрані низькорослі рослини, що не перекривають мальовничі скупчення каміння, а також низькорослі хвойні рослини, що гармонійно заповнюють простір квітника.

Перед тим, як організувати висадку квітів, необхідно визначитись із стилем квітника. Зокрема, педагогічний колектив ЗДО № 244 «Біла лілея» Запорізької міської ради вирішив поєднати регулярний і пейзажний стиль для створення різноманітних квітників, що посприяло формуванню природодоцільного середовища. Наприклад, використання регулярного стилю дозволило створити чітко організовані квітники з симетричними посадками, що допомагає дітям розвивати почуття порядку та акуратності. Цей стиль характерний для клумб, бордюрів та рабаток. Регулярний стиль передбачає організацію клумби, що є різновидом квітника цього стилю. На клумбі об'єднуються рослини різної висоти, кольору та фактури для досягнення композиційної цілісності. Характерною рисою є піднятий центр, що дозволяє здійснювати огляд квітника з усіх боків, хоча також можливі плоскі варіанти. По краях зазвичай розташовуються бордюри з низькорослих рослин, які визначають межі квітників.

Особливу роль у створенні еколого-ергономічного простору закладу дошкільної освіти відіграють рабатки. Це компактний прямокутний або квадратний квітник, зазвичай розташований уздовж доріжок, що фактично є модифікацією бордюра і складається з однорідних багаторічних рослин, таких як хризантеми. Рослини в рабатці висаджуються паралельними рядами або в шаховому порядку.

Пейзажний стиль орієнтований на відтворення природного ландшафту, де плавно переходять одні види рослин в інші, без чітко визначених меж і симетрії. Цей стиль використовується для створення альпійських гірок, групових композицій, ландшафтних квітників і рокаріїв. Завдяки такому поєднанню стилів квітники не тільки декоративно прикрашають територію, вони стають навчальними інструментами, сприяють формуванню екологічної свідомості у дітей і залученню їх до активної природоохоронної діяльності.

Наприклад, на території закладу дошкільної освіти можна створити моноквітник – це ділянка, засаджена рослинами одного виду, але різних сортів. Рослини з різним забарвленням висаджуються разом або групами. Прикладом є лілінарії (лілії), піонарії (півонії), розарії (троянди) та юкарії (юки).

Водночас, варто відзначити, вертикальний квітник, який є одним із ефективних методів розподілу простору, оскільки конструкції, такі як альтанки та арки, вкриті декоративними рослинами, забезпечують чітке відокремлення зон відпочинку та маскують менш привабливі частини ландшафту. Для такого типу квітників оптимально використовувати як багаторічні рослини (наприклад, кучеряві троянди, кампсис, клематис), так і однорічні культури.

Квітники в стилі кантрі орієнтуються на рослини, що природно зростають у місцевості, зокрема ромашки, фіалки, маргаритки, майори, лілії, мальви, петунії. Окрім того, можуть бути використані декоративні чагарники, такі як розлога калина, а також овочеві культури, що дозволяє створювати композиції, схожі на традиційні сільські садиби.

Альпінарій представляє собою штучно створену гірку, складену з каменів різних розмірів, в ущелинах яких висаджуються високогірні рослини. Цей тип композиції імітує природні умови гір, що дозволяє сприяти зростанню рослин, характерних для гірських регіонів.

Рокарій є майданчиком, що складається з каменів різного розміру, між якими насипається гравій. Така композиція органічно вписується в природний ландшафт ділянки, де елементи, такі як струмочки, перепади висот або ставочки, повинні виглядати природно. Для досягнення природного вигляду на рівних поверхнях краще використовувати гладкі валуни, оскільки камені з гострими краями виглядають неприродно.

Специфіка нашого дослідження вказує на важливість розглянути і інші квітники.

Рутарій – це квітник, що включає не лише рослини, а й природні елементи, такі як пеньки, коріння дерев, корчі та колоди, оброблені захисними засобами. Природні матеріали укладаються у певному порядку, створюючи міні-квітники в окремих місцях. Відповідні за висотою гілки й пні можуть

служувати опорами для рослин, що плетуться, а до корчів можна підвісити кашпо з квітами.

Розарій – це квітник, що складається з різних видів троянд. У пейзажному стилі розарії мають довільну форму, а троянди висаджуються групами, де сорти можуть відрізнятися, але поєднуються за кольором і часом цвітіння. Окрім троянд, до складу розаріїв можуть входити й інші квіти, при цьому перевагу надають рослинам з незвичайним листям, які не перебивають красу троянд.

Догляд за квітами сприяє розвитку природничо-екологічної компетентності дітей, оскільки розширює їхні знання про біорізноманіття рослин і специфічні умови їхнього існування. Квітучі рослини виконують роль біоіндикаторів, приваблюючи комах і створюючи додаткові об'єкти для екологічного спостереження, що стимулює пізнавальну активність дітей. У квітниках закладу дошкільної освіти ранньою весною з'являються первоцвіти, такі як крокуси, проліски та геопинти, що є важливими елементами екосистеми. У квітні та травні цвітуть тюльпани, нарциси, садові примули, ірис, півонії та флокси, що сприяє формуванню у дітей розуміння сезонних змін у природі. У червні-липні розцвітають ромашки, лілії, хости, лілейники, дельфініуми, юки, а до осені – хризантеми, айстри та сентябринки, що дозволяє дітям спостерігати за процесами розвитку рослин впродовж усього року, підвищуючи рівень екологічної обізнаності.

Із метою поглиблення знань дітей про різноманіття флори та фауни, педагогічний колектив закладу дошкільної освіти спільно з батьками організовує екскурсії та цільові прогулянки, спрямовані на виховання емоційно-ціннісного ставлення дітей до природи, формування природничо-екологічної компетентності. Одним із прикладів такої роботи можна зазначити екскурсії до Запорізького дитячого ботанічного саду, де вихованці мають можливість суттєво розширити свої уявлення про біорізноманіття місцевої флори та фауни. Під час таких екскурсій діти ознайомлюються з різноманіттям рослин, що зростають в природних умовах рідного краю, а також вивчають екзотичні види флори, що були привезені з інших географічних зон. Цей досвід сприяє розвитку екологічної свідомості та формує у дітей розуміння важливості збереження природних ресурсів і охорони біорізноманіття на глобальному рівні.

Куточок «Зелена аптека» є важливим компонентом еколого-ергономічного середовища закладу дошкільної освіти, оскільки він сприяє розвитку екологічної свідомості дітей, допомагаючи їм засвоїти корисні властивості лікарських рослин. Ця спеціально організована ділянка створює умови для активного пізнання природи, де діти знайомляться з різноманіттям рослин, залучаються до їх догляду, спостерігають за їх ростом та розвитком,

відчувають себе самотійним дослідником таємниць природи. Через проведення експериментально-дослідницької діяльності, наприклад, спостереження за змінами рослин у різних умовах, діти стимулюють розвиток своїх пізнавальних здібностей та формують відповідальне ставлення до природи.

Окрім того, куточок «Зелена аптека» сприяє ознайомленню дітей з природними засобами лікування та їх впливом на здоров'я, що є важливим аспектом екологічної та біологічної освіти. У процесі діяльності діти вивчають ботанічні особливості лікарських рослин, таких як: м'ята, меліса, лафант анісовий, васильки, полинь, чабрець, календула, ехінацея та лаванда. Вони активно беруть участь у дослідженні умов їх росту і розвитку, ознайомлюються з лікувальними властивостями рослин і формують власні висновки щодо їх використання в народній медицині.

Цей підхід сприяє поглибленню знань дітей про природні ресурси, формуванню екологічної свідомості та стимулює інтерес до науки і техніки. Одночасно він виховує відповідальне ставлення до природи та здоров'я, сприяючи розвитку практичних навичок у догляді за рослинами та їх активному вивченні.

Наступним основним компонентом еколого-ергономічного середовища є дубовий гай «Наша Хортиця». У цьому ландшафтному просторі вихователі організовують читання літератури, проводять міні-заняття з народознавства. Екологічна стежка, яка перетинає територію закладу, відіграє значну роль у формуванні екологічних знань та розвитку екологічної свідомості у дітей. Вона веде до одного з найзатишніших і найбільш ізольованих куточків закладу дошкільної освіти, де розташований лісовий острівцець, що дозволяє дітям ознайомитися з флорою та фауною лісових екосистем.

Цей природний простір надає дітям можливість спостерігати за білочками, які, хоча й рідко, але іноді з'являються, мандруючи по верхівках дерев, пташками. Серед стародавніх ялин, каштанів, беріз і кленів, діти разом з вихователем досліджують як живі, так і неживі об'єкти природи. Вони захоплюються природною красою та набувають навичок дбайливого й відповідального ставлення до навколишнього середовища, що є важливою частиною екологічної освіти та виховання.

Створення музею просто неба «Українська садиба» на території ЗДО є надзвичайно корисним і важливим кроком у вихованні дітей. Етностиль, який набуває популярності в ландшафтному дизайні, органічно поєднує затишок, практичність та екологічну гармонію, що створює сприятливу атмосферу для пізнавальної діяльності дошкільнят. Такий куточок дає можливість дітям

познайомитися з історією та традиціями рідного народу, що є важливим елементом їхнього культурного розвитку.

Музей просто неба «Українська садиба» – це унікальний простір на території дошкільного закладу, що відкриває перед дітьми двері в народні традиції та побут. Тут вихователі проводять інтерактивні заняття з народознавства, під час яких діти знайомляться з елементами української культури через казки, легенди, а також знайомляться з традиційними ремеслами та побутовими речами. Кожен куточок музею просякнутий духом рідної землі, адже в ньому відтворено елементи народного побуту та архітектури, що відображають багатство культурної спадщини. Заняття на такому майданчику мають не лише пізнавальне значення, але й сприяють формуванню у дітей почуття гордості за свою країну та поваги до національних традицій. Атмосфера садиби, в якій діти слухають казки та легенди під тінню дерев, допомагає виховувати у малечі почуття зв'язку з рідним краєм і сприяє глибокому розумінню важливості збереження культурної спадщини для майбутніх поколінь.

Еколого-ергономічний простір дошкільного закладу має включати кілька ключових компонентів, одним із яких є спорткомплекс, що є невід'ємною частиною інтегрованого підходу до формування екологічної свідомості у дітей. У рамках цього підходу педагогічний колектив ЗДО №244 організував спорткомплекс під назвою «Зірковий», який слугує майданчиком для проведення фізкультурних занять, спортивних змагань на свіжому повітрі, а також для реалізації екологічної стежки та метеорологічного куточка.

Екологічні стежинки є однією з перспективних форм природопізнавальної діяльності. Вони дають можливість дітям і дорослим розширити свої уявлення та поглибити знання про природу рідного краю, побачити незвичайне в звичайному, відчути її красу, захоплюватися нею, вболівати за її долю, спонукають до спілкування з природою [3].

Головним завданням створення екологічної стежини є навчити дітей упізнавати в природі вивчені живі об'єкти, бачити ознаки їх пристосування до умов існування, біологічні ритми, пояснювати їх екологічне значення [3, с. 7]. Діти вчаться спостерігати за змінами, які відбуваються в природному середовищі в різні пори року, вивчають особливості рослин і тварин, що мешкають поруч, та їхнє місце у природних ланцюгах. Концепція екологічної стежини передбачає активну участь дітей у спостереженні та вивченні природи, що сприяє формуванню екологічної свідомості та відповідальності за охорону природи рідного краю та її значення для збереження власного здоров'я.

Метеорологічний куточок у закладі дошкільної освіти є важливою частиною еколого-ергономічного простору. Цей спеціально організований

простір дає дітям можливість спостерігати за природними явищами, такими як зміни погоди, температура, вітер, вологість та атмосферні опади. Куточок обладнаний термометрами, барометрами, дощомірами та іншими пристроями, які допомагають дошкільникам ознайомитись із основами метеорології.

Вихователі проводять інтерактивні заняття, де діти вчаться вимірювати погодні показники та спостерігати за змінами погоди. Це сприяє розвитку спостережливості, мислення та формуванню розуміння взаємозв'язків між погодними умовами, рослинами, тваринами та людьми. Метеорологічний куточок також допомагає дітям розвивати практичні навички, такі як ведення спостережень та запис результатів, що сприяє їхньому інтересу до природничих наук та формує відповідальне ставлення до навколишнього природного середовища.

На території закладу доцільно організувати осередки психологічного розвантаження дітей, так звані хвилинки милування природою. Вкрай важливо, щоб діти усвідомили, що природа є не тільки об'єктом практичної діяльності людини, а й предметом естетичного сприйняття, об'єктом безкорисливого споглядання. З позиції Г. Тарасенко, милування природою – досить складний процес. Це не просто спостереження її об'єктів та явищ, не лише фіксація змін. Милуватися красою – означає робити її предметом особливої, захопленої уваги, духовно єднатися з нею [11, с. 11].

Оскільки якість повітря має великий вплив на здоров'я та працездатність дітей, варто розпочати впровадження фітотехнологій у повсякденну практику педагогів ЗДО. Фітотехнології – це технології, які використовують властивості рослин для вирішення технологічних, екологічних та ергономічних завдань, зокрема – поліпшення якості повітря в приміщеннях групових кімнат, де ми з нашими дітьми проводимо найбільшу частину свого часу, намагаємося створити «еколого-ергономічний простір», який буде використовуватися для комфортного перебування дитини в дитячому садку, оздоровлення і виховання здорового способу життя. Правильний підбір кімнатних рослин, які є невід'ємною частиною інтер'єру групових кімнат, дозволяє нейтралізувати негативні фактори навколишнього середовища та формувати сприятливий мікроклімат. Рослини сприяють підвищенню вмісту кисню в приміщеннях, збільшують концентрацію негативно заряджених іонів, що позитивно впливає на зміцнення захисних механізмів організму. Для оптимізації мікроклімату в групових кімнатах використовуються фітомодулі – системи, що включають певні види кімнатних рослин з метою поліпшення повітряного середовища. Фітомодулі є ефективною частиною здоров'язберігаючих технологій, що базуються на комплексному цілощому впливі рослин на людський організм. У

фітомодулях використовуються лише корисні рослини, що мають різні оздоровчі властивості.

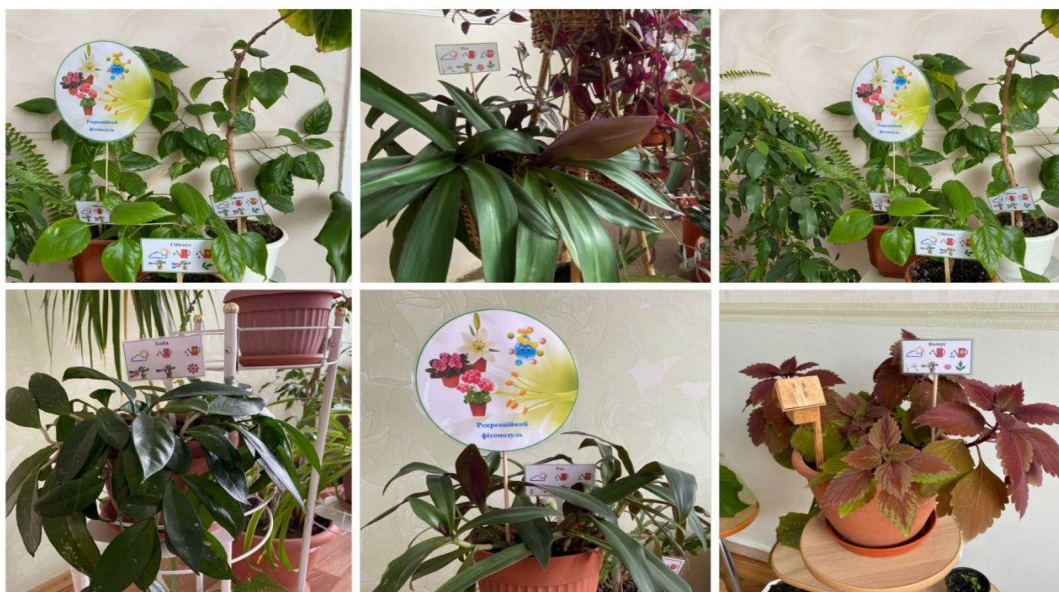
Оздоровчі рослини – види з антибактеріальними та очищувальними властивостями, такі як мирт, пеларгонія, бегонія, сансив'єра.

Профілактичні рослини – комбінація рослин, що володіють антибактеріальними властивостями та сприяють зміцненню імунної системи, наприклад, хлорофітум і фікус.

Рекреаційні рослини – композиції рослин з вираженими декоративними властивостями, що покращують естетичний вигляд приміщення.

Тож пропонуємо створити в куточках природи наступні фітомодулі: оздоровчий, профілактичний та рекреаційний (рис. 3).

Фітомодулі забезпечують можливість: очищення повітря від патогенних мікроорганізмів, зокрема бактерій та вірусів; позитивного впливу на зміцнення імунної системи організму дитини; зниження рівня напруги та сприяння гармонізації психоемоційного стану; розвитку відповідальності, дбайливості, самостійності, працьовитості та дисциплінованості; формування навичок з догляду за рослинами, що сприяє розвитку організованості та уваги.



**Рис. 3. Фітомодулі в куточках природи групових кімнат**

Професійна підготовка вихователя до створення еколого-ергономічного простору в закладах дошкільної освіти під час організації фітомодулів вимагає наявності як теоретичних знань, так і практичних умінь педагогів. Вихователі повинні володіти знаннями про основи екології, принципи організації здоров'язберігаючого середовища, а також розуміти роль рослин у формуванні сприятливого мікроклімату. Крім того, необхідно мати практичні навички з

організації фітомодулів, включаючи правильний підбір рослин, їх розміщення та догляд, щоб створити комфортний та безпечний простір для дітей.

**Висновки.** Отже, виходячи з вище зазначеного, можна зробити певні висновки, проведене дослідження підкреслює важливість професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до створення еколого-ергономічного простору, який має на меті формування у дітей дошкільного віку екологічної свідомості, гармонійного ставлення до природи та здорового способу життя. Виявлено, що екологічна освіта повинна бути закладена в основи виховання з самого раннього віку, зокрема в дошкільних закладах, де формується уявлення про природу і навички раціонального природокористування. Вихователі, які володіють необхідними знаннями та навичками, можуть ефективно сприяти розвитку екологічної свідомості у дітей, закладаючи основи для подальшого відповідального ставлення до навколишнього середовища. Оскільки створення еколого-ергономічного простору вимагає врахування принципів екологічної безпеки, ергономічності та психологічних потреб дітей, професійна підготовка майбутніх вихователів повинна включати глибокі знання в галузі екології, педагогіки, психології та ергономіки. Важливо забезпечити інтеграцію екологічних аспектів в навчальні курси, щоб підготувати вихователів до впровадження цих принципів у навчально-виховний процес.

Створення еколого-ергономічного простору в закладах дошкільної освіти не лише забезпечує фізичний та психологічний комфорт дітей, але й стимулює розвиток їх пізнавальних, творчих та соціальних навичок. Інтеграція природних елементів, таких як рослини, альпійські гірки, куточки природи, має важливе значення для емоційного розвитку дошкільників і формування у них екологічної свідомості. Вивчення досвіду педагогічного колективу ЗДО №244 «Біла лілея» Запорізької міської ради показує як проєктування еколого-ергономічного простору може позитивно вплинути на якість освітнього процесу. Проєкти, такі як, «Кольоровий світ дитинства» та «Галявина казок», активно залучають дітей, педагогів і батьків до природоохоронної діяльності, формуючи у них відповідальне ставлення до природи.

Важливою складовою є активне залучення батьків і громади до благоустрою території ЗДО та реалізації екологічних проєктів. Спільна робота з батьками у створенні квітників, міні-альпійських гірок, «Зеленої аптеки» тощо дозволяє створювати комфортне і естетично привабливе середовище для дітей, а також сприяє розвитку екологічної свідомості в родинях. Врахування всіх аспектів, екологічного, психологічного та фізіологічного, – є важливим при проєктуванні еколого-ергономічного простору. Система взаємодії між природними компонентами та технічними елементами освітнього середовища

сприяє всебічному розвитку дітей дошкільного віку та допомагає їм краще адаптуватися до навколишнього середовища.

### Список використаних джерел

1. Горопаха Н. М. Екологізація розвивального середовища дошкільного закладу. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 65. С. 395–401.
2. Довбня С., Отченко Г. Формування еколого доцільної поведінки у дітей старшого дошкільного віку : експериментальне дослідження. URL:[https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/38916/Dovbnia\\_Otchenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/38916/Dovbnia_Otchenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (дата звернення: 03.02.2025).
3. Екологічне виховання старших дошкільників / упоряд. В. Л. Сухар. Харків : Вид. «Ранок», 2009. 160 с.
4. Енциклопедія сучасної України / гол. редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2009. Т. 9 : «Е»–«Ж». 711 с. <https://esu.com.ua/article-17970> (дата звернення: 03.02.2025).
5. Карапузова Н. Д, Починок Є. А., Помогайбо В. М. Основи педагогічної ергономіки : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ : «Академвидав», 2012. 201 с.
6. Кононко О. Розвивальне середовище та умови його створення. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. Київ, 2003. С. 115–122.
7. Кот Н. До питання про технології екологічного виховання дошкільників : загальний підхід. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія. Педагогіка. Психологія*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 23. С. 96–100.
8. Мелаш В. Д., Молодиченко В. В., Олексенко Т. Д. Безперервна екологічна освіта : теорія і практика : навч.-метод. посіб. Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2012. 212 с.
9. Плохій З. П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника : навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. Віку «Я у Світі». Київ : Світич, 2010. 144 с.
10. Сватко О. В. Екологізація розвивального середовища в сучасному закладі дошкільної освіти та вимоги до його облаштування. *Класичні та інноваційні підходи у роботі вихователя сучасного закладу дошкільної освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Бердянськ, Україна, 21 лип. 2020 р.). Бердянськ : Центр прогресивної освіти «Генезум», 2020. С. 15–19.
11. Тарасенко Г. С. Дивосвіт. Технологія естетико-екологічного виховання. 2-ге вид., із змін. Київ : Рута, 2000. 208 с.

**Л. В. Ілійчук**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій,  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

## **ЯКІСТЬ ОСВІТИ У ВИМІРІ ДЕФІНІТИВНОГО АНАЛІЗУ**

**Анотація.** У статті здійснено дефінітивний аналіз поняття «якість освіти», виявлено ключові структурні компоненти цього феномену. Методологічною основою дослідження виступає системний термінологічний аналіз, що дозволяє комплексно розкрити сутність, зміст та взаємозв'язки основних концептів, пов'язаних із якістю освіти. Якість освіти розглядається як багатовимірне поняття, що інтегрує соціальні, економічні, політичні та педагогічні аспекти. Автор виділяє ключові характеристики якості освіти, які дозволяють оцінювати якість освіти з різних позицій, враховуючи інтереси всіх суб'єктів освітнього процесу, включаючи здобувачів освіти, випускників, батьків, роботодавців, державні органи та суспільство в цілому. Проаналізовано різні підходи до визначення якості освіти, зокрема нормований підхід, який акцентує на відповідності результатів навчання встановленим нормам і стандартам, та управлінський підхід, що розглядає якість освіти в контексті сучасних теорій і практик управління якістю. Автор підкреслює, що якість освіти є динамічним індикатором особистісного розвитку, який залежить від освітніх цілей і вимог стандартів. У підсумку автор пропонує авторське визначення поняття «якість освіти», яке розуміється як комплексне багатогранне поняття, яке визначає відповідність певного освітнього рівня вимогам, встановленим законодавством, та охоплює сукупність характеристик освітнього процесу та результатів навчання, а також весь спектр взаємодій в освітньому середовищі, що відображає здатність освітньої системи задовольняти потреби держави, суспільства та кожної окремої особистості. Автор виснує, що якість освіти являє собою збалансовану єдність якості системи управління, якості освітнього процесу, якості результатів, що потребує постійного моніторингу та адаптації до нових викликів, зокрема через удосконалення нормативно-правового забезпечення, розроблення ефективних механізмів оцінювання якості освітньої системи, впровадження інноваційних підходів, спрямованих на мінімізацію освітніх ризиків.

**Ключові слова:** якість, якість освіти, дефінітивний аналіз, моніторинг, оцінювання, освітні стандарти, освітній процес, результати навчання.

**Вступ.** У сучасному глобалізованому суспільстві якість освіти виступає стратегічним чинником соціально-економічного розвитку, культурного поступу та забезпечення конкурентоспроможності національних систем освіти. Сьогодення характеризується інтенсивною інтеграцією України у світовий освітній простір, що зумовлює необхідність модернізації національної системи освіти, зокрема в аспекті підвищення її якості. У цьому контексті питання забезпечення якісної освіти, розширення її доступності та відповідності сучасним суспільним запитам і викликам інноваційного розвитку набуває стратегічного значення. Відтак удосконалення механізмів гарантування якості освітніх послуг стає одним із ключових пріоритетів державної освітньої політики, спрямованої на формування конкурентоспроможного людського капіталу та сталий розвиток освітньої сфери.

Багатоаспектність категорії «якість освіти» зумовлює необхідність її глибокого теоретико-методологічного осмислення, що передбачає уточнення дефінітивного апарату та розмежування понять, які відображають сутність цього феномену. З огляду на це, метою цієї наукової розвідки є дефінітивний аналіз поняття «якість освіти», що сприятиме систематизації наукових підходів до його трактування, виявлення ключових структурних компонентів цього поняття, їх взаємозв'язків. Крім того, уніфікація термінологічного апарату є необхідною умовою формування ефективних механізмів моніторингу та оцінювання якості освіти, що має безпосередній вплив на гармонізацію нормативно-правових засад регулювання освітньої діяльності, оптимізацію механізмів забезпечення якості освітніх послуг, підвищення ефективності оцінювання результатів навчання в контексті вимог чинного законодавства, освітніх стандартів, сучасних викликів глобалізованого освітнього простору.

**Виклад основного матеріалу.** Методологічним підґрунтям для формування поняттєво-термінологічного апарату дослідження виступає системний термінологічний аналіз, який сприяє всебічному розкриттю сутності, змісту та взаємозв'язків основних концептів, що характеризують феномен якості освіти. Застосування такого підходу не лише забезпечує ґрунтовне теоретичне осмислення досліджуваного явища, але й слугує базисом для розроблення ефективних методологічних засад забезпечення якості освітнього процесу та його результатів у сучасній системі освіти.

Дослідження наукових джерел засвідчує, що вагомий внесок у вивчення проблематики якості освіти зробили такі вчені, як І. Булах, Л. Гриневич, В. Зінченко, Л. Кайдалова, М. Кісіль, С. Клепко, О. Коваленко, В. Кремень, К. Левківський, О. Локшина, В. Луговий, О. Ляшенко, Т. Лукіна, О. Овчарук, Т. Олендр, О. Островерх, Л. Паращенко, Г. Полякова, Ю. Рашкевич, О. Топузов, С. Щудло, І. Ярмач та ін. Загальновизнаним у науковому дискурсі є

трактування якості освіти як комплексного показника, що відображає рівень розвитку освітньої системи та виступає ключовим індикатором відповідності освітньої політики суспільним запитам і особистісним потребам громадян.

У сучасному науковому дискурсі проблема забезпечення якості освіти є предметом широкого кола досліджень, які охоплюють різні аспекти цього явища. Зокрема, значна увага приділяється філософським і методологічним засадам якості освіти та її оцінювання (В. Андрущенко, І. Бех, М. Бойченко, Л. Горбунова, А. Загородній, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, З. Самчук, С. Ніколаєнко), визначенню сутності, критеріїв і показників якості освіти (В. Домніч, В. Зайчук, С. Калашнікова, В. Ковтунець, О. Ляшенко, І. Сікорська, Л. Шевченко), вивченню механізмів моніторингу та вимірювання якості освіти (О. Авраменко, В. Бахрушин, Л. Кайдалова, О. Локшина, Т. Лукіна, В. Лунячек, І. Лупан, Л. Лутченко, Т. Олендр, Н. Пасічник, О. Ярошенко), дослідженню управлінських підходів до забезпечення якості освіти (Т. Борова, Н. Діденко, Н. Житник, М. Згуровський, І. Золотарьова, В. Луговий, П. Саух, Л. Сушенцева, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова), розкриттю механізмів інституційного забезпечення якості освіти (В. Грубінко, Р. Кубанов, М. Мурашко, О. Назарко, О. Панич, А. Степанюк), а також історичних аспектів і тенденцій розвитку національної та європейських систем забезпечення якості освіти (Н. Дем'яненко, С. Калашнікова, К. Корсак, В. Курило, В. Майборода, А. Сбруєва, М. Степко, Ж. Таланова, В. Тітарчук, Т. Фініков, О. Шаров, А. Шевцов). Відтак розгляд проблематики якості освіти охоплює широкий спектр наукових підходів, що дозволяє комплексно дослідити сутність дефініції «якість освіти», механізми оцінювання та управління якістю освіти, а також визначити перспективні напрями її розвитку в умовах сучасних викликів.

Останнім часом з'являється дедалі більше колективних наукових праць, у яких висвітлюються різноманітні аспекти проблематики забезпечення якості освіти. У межах цього дослідження науковий інтерес становлять, зокрема, такі з них, як: «Теоретико-методичні засади забезпечення якості освіти» (Д. Карамішев, Н. Гришина, О. Грибко, Т. Ревенко) [32], «Механізми оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції» (О. Воробйова, М. Дебич, В. Луговий, О. Оржель, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, К. Трима) [17], «Управління якістю освіти: досвід та інновації» (Л. Сушенцева, Н. Житник, Л. Петренко) [34], «Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд» (Т. Добко, І. Золотарьова, С. Калашнікова, В. Ковтунець, С. Курбатов, І. Линьова, В. Луговий, І. Прохор, Ю. Рашкевич, І. Сікорська, Ж. Таланова, Т. Фініков, С. Шаров) [26], «Якість вищої освіти: теорія і практика» (А. Василюк, М. Дей, В. Базелюк) [42], «Оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції» (О. Воробйова,

М. Дебич, В. Луговий, О. Оржель, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, К. Трима) [19], «Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на засадах європейських стандартів та рекомендацій» (В. Кухарський, О. Осередчук, М. Мазуркевич) [29]. Аналіз наукових досліджень виявив, що деякі вчені зосереджуються на визначенні концептуальних основ якості освіти як категорії, що описує ефективність функціонування освітньої системи, тоді як інші досліджують способи впливу на підвищення якості освіти та її моніторинг.

Сучасний науковий дискурс якості освіти характеризується різноманітністю і багатовекторністю у тлумаченні цього феномену. Понятійно-категоріальний апарат означеної проблеми досліджують українські дослідники Н. Батечко, О. Біляковська, Т. Борова, В. Вікторов, О. Євтухова, Г. Кільова, В. Кремень, Т. Лукіна, В. Лунячек, О. Ляшенко, Г. Павлова, І. Потай, В. Приходько, В. Радченко, З. Рябова, Л. Савченко, П. Саух, Л. Сігаєва, І. Трегубенко, А. Федько, О. Чемерис, О. Шийка, П. Яременко і зарубіжні науковці С. Argytis, J. Biggs, K. Boll, J. Dalrymple, D. Green, D. Garvin, S. Harris-Huermert, L. Harvey, M. Kegelmann, J. Newton, G. Srikanthan, M. Tam, A. Pellert, D. Schön та ін. Цей доробок дає важливе науково-теоретичне і методологічне підґрунтя для осмислення досліджуваної проблеми та обґрунтування феномену якості освіти як категорії, що обумовлює функціонування освітніх систем.

Поняття «якість освіти» варто розглядати через призму більш загального поняття «якості», яке займає провідне місце в системі філософських категорій і володіє значним методологічним та світоглядним потенціалом. Якість є однією з основних філософських категорій, що відображає ключові взаємозв'язки між реальним світом і пізнанням. Визнання якості як окремої фундаментальної категорії не викликає сумнівів, оскільки ще в античні часи філософи визнавали її важливість у процесі пізнання. Якість визначається як один з основних елементів у системі пізнання, що дозволяє не лише відрізнити об'єкт від інших, але й аналізувати його внутрішні та зовнішні властивості, стабільність, зміни, які з ним відбуваються, а також забезпечує цілісну характеристику функціональної єдності значущих властивостей об'єкта [18, с. 137].

Філософське розуміння категорії якості бере початок від давньогрецького мислителя Аристотеля, який визначав якість як «видову відмінність». Він визнавав множинність ознак, властивих об'єктам, що зумовлює варіативність змін їхніх властивостей (якостей). Якість є видовою ознакою, що «відрізняє сутність у її видовій своєрідності від іншої сутності того ж роду». Аристотель розрізняв «першу» та «другу сутності», що відповідали конкретним об'єктам і спільним для них видам матерії, які об'єднують ці об'єкти в певні класи. Визначення якості було матеріалістичним, і, отже, речі та якості розглядалися як реальні, а не ідеальні. Мислитель розробив класифікацію якостей і

сформулював принцип цілісності, згідно з яким якість цілого перевищує суму якостей його складових частин. Він висунув ідею про ієрархічну структуру якості матеріальних об'єктів, розглядаючи якісні характеристики через призму динамічних систем та внутрішньої різноманітності якостей [1].

Категорія якості зазнала розвитку та концептуального вдосконалення в рамках механістичного світогляду (Р. Декарт, Дж. Локк, Т. Гоббс) та німецької класичної філософії (І. Кант, Г. Гегель, Л. Фейєрбах). Зокрема, Г. Гегель інтегрував поняття якості в систему взаємозв'язків із такими категоріями, як кількість і міра. На основі сформульованого ним закону про перехід кількісних змін у якісні, він продемонстрував діалектичну природу якості, що дозволило підняти її аналіз на новий рівень, зокрема розглянути можливість вимірювання ступеня її вираженості. Г. Гегель акцентував на тому, що будь-який об'єкт втрачає свою сутність, коли позбавляється своєї якості [11, с. 22]. Ці фундаментальні дослідження категорії якості стали теоретичною основою для сучасних наукових праць не лише у сфері філософії, а й логіки, політології, соціології, економіки, психології, педагогіки й інших галузей наукового знання.

Філософська категорія якості відображає специфічну визначеність, притаманну об'єктам, яка є тотожною їхньому буттю та дозволяє відрізнити їх від інших об'єктів у межах певної системи взаємозв'язків [38, с. 767]. У філософському словнику термінів і персоналій «якість» інтерпретується як стабільна сукупність властивостей предмета, що забезпечує його відмінність від інших предметів та водночас дозволяє виявити подібність із певними групами об'єктів. Наявність якісної однорідності серед низки предметів (тобто спільних властивостей) створює передумови для застосування кількісного підходу, зокрема для їх вимірювання [36, с. 260]. У цьому контексті ключовим є розкриття сутності поняття «властивість», яке, згідно з «Філософським енциклопедичним словником», визначається як особливість об'єкта, що характеризує спосіб його існування, є невіддільною частиною його самототожності як цілісності, дозволяє ідентифікувати об'єкт, відрізнити його від інших або встановлювати схожість (тотожність) із ними [37, с. 95].

Аналіз визначень, наведених у «Тлумачному словнику української мови», дозволяє встановити, що термін «якість» інтерпретується як наявність суттєвих ознак і властивостей, які забезпечують відмінність одного предмета чи явища від інших [33, с. 888], а також як певна характеристика, що визначає вартість, цінність або придатність об'єкта для використання за його призначенням [9, с. 539]. У «Великому тлумачному словнику української мови» поняття «якість» розглядається ширше: воно включає ступінь цінності, придатності чого-небудь для використання відповідно до його функціонального призначення, внутрішню визначеність предмета, що формує його специфіку та відрізняє від

інших об'єктів, сукупність характеристик продукції чи послуг, які визначають їх здатність відповідати встановленим або передбачуваним нормам [4, с. 1647].

Дослідниця Г. Павлова трактує якість як інтегральну сукупність властивостей об'єкта, яка проявляється через закономірні взаємозв'язки між його структурними компонентами. Якість виступає фактором, що визначає закономірності та умови розвитку об'єкта, а також є основою його існування. На думку дослідниці, будь-який предмет у процесі взаємодії з іншими може розглядатися як система, при цьому якість, що характеризує предмет як систему, називається системною якістю. Якісна інтерпретація предмета як системи передбачає аналіз його складу, структури, специфіки взаємодії елементів у межах системи та їх функціональних властивостей [20].

Подібної позиції дотримується Л. Савченко, акцентуючи на тому, що категорія якості не обмежується окремими властивостями об'єкта, а відображає цілісну характеристику функціональної єдності його суттєвих властивостей, що включає зовнішню та внутрішню визначеність, відносну стабільність, а також відмінність або схожість з іншими об'єктами [28, с. 293]. Відтак якість є невід'ємною характеристикою об'єкта як цілісного утворення, повністю охоплюючи його та існуючи у тісному зв'язку з ним.

Г. Кільова визначає поняття «якість» як філософську категорію, яка відображає сукупність суттєвих ознак та характеристик, що забезпечують відмінність одного предмета чи явища від інших і надають йому певної визначеності. На її думку, якість не може бути зведена до окремих властивостей об'єкта, оскільки вона тісно пов'язана з предметом як цілісністю, повністю охоплює його і є невіддільною частиною його існування. Таким чином, якість «пов'язана з буттям предмета», оскільки предмет, існуючи як самостійна сутність, не може втратити свою якість без втрати своєї ідентичності [11, с. 23].

Н. Батечко розглядає «якість» через призму синергетики, акцентуючи на відкритості, емерджентності та біфуркації. Відкритість передбачає використання системою ресурсів та інформації зовнішнього середовища, що впливає на її функціонування. Якість як філософська категорія відображає суттєву визначеність об'єкта, яка змінюється під впливом зовнішніх чинників, що підкреслює її відкритість як системи. Згідно з емерджентністю, якість є результатом внутрішньої взаємодії елементів об'єкта, що породжує нові властивості, та зовнішньої взаємодії, яка зумовлює поступові зміни. Якість властива відкритим системам, де відбувається обмін енергією, речовиною та інформацією, що призводить до флуктуацій і біфуркацій. У критичний момент (біфуркація) попередня організація руйнується, і подальший розвиток може призвести або до хаосу, або до нового рівня організації [2, с. 8].

Особливої уваги заслуговує дослідження В. Осипчук, присвячене проблемі взаємозв'язку філософської та мовної категорій якості. Якість є фундаментальною категорією у філософії та свідомості людини, відображаючи суттєві зв'язки між реальністю та пізнанням. Як базова категорія пізнання, вона представлена в мовній картині світу будь-якого народу, оскільки якісні характеристики предметів, дій чи станів знаходять вираження в усіх мовах. Це підкреслює зв'язок між пізнанням, мисленням та мовою, де змістова категорія якості пов'язана з мисленнєвим змістом, а мовна – із засобами його вираження. Водночас змістова категорія якості пов'язана з реальними об'єктами та реалізується через семантичні функції мови. Попри наявний взаємозв'язок, змістова та мовна категорії якості мають суттєві відмінності. Змістова категорія передбачає, що зміна якості об'єкта призводить до його трансформації, тоді як у мовній площині якісні ознаки можуть існувати незалежно від предмета та переноситися на інші об'єкти. Мовній категорії властива динамічність і здатність до синкретизму, тобто поєднання з іншими категоріями, тоді як змістова категорія є стабільною та чітко відокремленою [18, с. 139].

Аналіз наукової літератури дав змогу виявити різноманітність трактувань поняття «якість», що зумовлено його багатоаспектністю та відносністю. Деякі дослідники визначають якість як стабільну сукупність властивостей предмета, тоді як інші надають більш узагальнене визначення, розглядаючи її як сутність предмета (явища, процесу), що характеризує його через набір властивостей та належність до певного класу однотипних об'єктів. Відтак якість як інтегральна характеристика предмета, що формується через єдність його властивостей, аналізується в контексті системи його взаємозв'язків з іншими об'єктами. Якість не є статичним феноменом, вона здатна змінюватися та трансформуватися під впливом інших об'єктів, з якими перебуває у взаємодії.

У межах цієї наукової розвідки категорію «якість» визначатимемо як істотну визначеність об'єкта, невіддільну від його буття, яка відображає стійкі взаємозв'язки між його компонентами та характеризує його специфіку, що дозволяє відрізнити його від інших об'єктів. Крім того, ми вважаємо, що якість охоплює загальні властивості, які притаманні цілому класу однорідних об'єктів. Таке трактування поняття «якість» може бути застосоване до різних соціальних явищ і процесів, зокрема до якості освіти та якості вищої освіти.

У науковому дискурсі особливої значущості набуває питання визначення й операціоналізації базових понять дослідження, що характеризують ключові аспекти функціонування освітньої системи та її результатів. Це зумовлено посиленням вимог до ефективності освітнього процесу, необхідністю його адаптації до сучасних глобальних викликів та забезпечення відповідності

міжнародним стандартам. Серед ключових категорій, які потребують глибокого теоретичного аналізу провідну роль відіграє поняття якості освіти.

Категорія «якість освіти» активно використовується в освітній сфері, увійшовши в арсенал педагогічних понять з узагальненим значенням, що охоплює сукупність властивостей, які визначають сутність об'єкта та його відмінність від інших. Якість освіти є багатоаспектним поняттям, яке відображає рівень якості життя як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Зміст цієї категорії формується під впливом конкретного історичного періоду, рівня соціального та духовного розвитку суспільства. Згідно з позицією В. Кременя, сучасні цивілізаційні зміни вимагають переосмислення та переоцінки завдань освіти, зокрема визначення того, яка освіта сьогодні може вважатися якісною. Узагальнена відповідь на це питання полягає в тому, що якісна освіта – це така, яка забезпечує розвиток особистості, здатної ефективно реагувати на виклики сучасності [12, с. 13].

Категорія якості освіти є об'єктом дослідження філософії, психології, педагогіки, соціології, економіки та інших наук, займаючи центральне місце в педагогічній науці та теорії державного управління освітньою сферою. Багатоаспектність цієї категорії обумовлює складність її інтерпретації, що, своєю чергою, призводить до різноманітності її розуміння та трактування. Важливо зазначити, що правове визначення якості освіти було закріплено із прийняттям Закону України «Про освіту» (2017), де вона визначається як відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, освітніми стандартами та/або договорами про надання освітніх послуг [24].

У «Енциклопедії освіти» поняття «якість освіти» визначається як збалансована відповідність певного рівня освіти численним потребам, цілям, умовам, затвердженим нормам та стандартам, що дозволяє виявляти причини порушення цієї відповідності та керувати процесом її покращення. Якість освіти розглядається через сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, які забезпечують його здатність задовольняти освітні потреби споживачів освітніх послуг. У цьому виданні виділено два ключові підходи до визначення сутності якості освіти: 1) нормований, який акцентує на відповідності освітніх результатів встановленим нормам, стандартам та цілям (особистості, суспільства та держави), закріпленим у відповідних документах; 2) управлінський, що розглядає якість освіти в контексті сучасних теорій та практик управління якістю. Якість освіти як системний об'єкт управління аналізується з трьох позицій: якості освітньої системи, якості освітнього процесу та якості особистості випускника, яка визначається рівнем його освіченості та сформованістю суспільно значущих цінностей [7, с. 1120].

У педагогічному словнику-лексиконі якість освіти визначається як рівень знань, умінь, інтелектуального, морального та фізичного розвитку особистості на певному етапі навчання, що відповідає встановленим цілям. Важливим є положення про те, що якість освіти є динамічним індикатором особистісного розвитку, досягнення якого залежить від освітніх цілей і вимог стандартів. Підкреслюється, що сучасна якість освіти охоплює не лише навчання, але й виховання, ступінь розвитку особистості та її готовність до подальшого навчання та успішної соціалізації [3, с. 221].

У межах нашого наукового дослідження важливим є підхід Т. Лукіної, яка вважає, що якість освіти відображає стан розвитку освітньої системи у конкретний історичний період і еволюціонує відповідно до потреб особистості, суспільства та держави [15, с. 26]. Вона виділяє низку ключових характеристик, які визначають якість освіти: 1) багатогранність – якість кінцевого результату освіти та якість потенціалу освітніх систем, що забезпечують його досягнення; 2) багаторівневність – різний рівень результатів якості освіти випускників закладів освіти різних рівнів; 3) багатосуб'єктність – оцінка якості освіти здійснюється різними суб'єктами, включаючи здобувачів освіти, випускників, батьків, роботодавців, державні органи та суспільство в цілому; 4) багатокритеріальність – якість освіти оцінюється за допомогою широкого спектра критеріїв і показників; 5) поліхромність – поєднання поточних, тактичних і стратегічних аспектів якості освіти, які можуть оцінюватися по-різному в різний час; 6) невизначеність – суб'єктивність оцінок якості освіти різними суб'єктами, що ускладнює однозначне визначення; 7) інваріантність і варіативність – наявність як загальних якостей, притаманних усім випускникам певного рівня освіти чи спеціальності, так і специфічних, що визначаються для конкретних груп випускників чи освітніх систем [15, с. 11].

Т. Лукіна наголошує на тому, що багатогранність і універсальність поняття «якість освіти» роблять його предметом вивчення не лише педагогіки, а й інших наук, таких як філософія, економіка, соціологія, політологія, теорія менеджменту, психологія тощо [15]. Подібної позиції дотримується П. Яременко, який зазначає, що кожна наука формулює власне визначення категорії якості освіти [43, с. 19]. Відтак якість освіти можна розглядати як міждисциплінарний феномен, дослідження якого сприяє встановленню нових зв'язків у науковій галузі та генерації нових знань.

Як багатоаспектне поняття, якість освіти відображає різні сфери суспільного життя, включаючи соціальні, економічні, політичні, педагогічні та демографічні аспекти, що зумовлює різноманітність її інтерпретацій і трактувань. Зокрема, Н. Батечко, аналізуючи дефініцію «якість освіти», приходить до висновку, що вона є складною системою, яка інтегрує

організаційну структуру, методики, процеси та ресурси, необхідні для функціонування освітньої системи з метою забезпечення її відповідності вимогам, соціальним нормам та освітнім стандартам [2, с. 7].

У сучасному науковому дискурсі варто звернути увагу на підхід О. Ляшенка, який розглядає якість освіти як збалансовану відповідність процесу, результатів та освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам). Науковець акцентує, що якість освіти є багатогранною категорією, яка включає: 1) політичний аспект – відображає засади державної освітньої політики на певному етапі розвитку та стратегічні напрями розвитку національної освітньої системи у контексті глобальних тенденцій; 2) соціальний аспект – визначає соціальні ідеали освіченості, цілі освіти, закріплені в державних стандартах; 3) управлінський аспект – передбачає стратегії впливу на критерії та показники функціонування освітньої системи, вибір ефективних шляхів її розвитку; 4) педагогічний аспект – охоплює сутність поняття, методи діагностування та аналізу педагогічних явищ і властивостей освітнього процесу, що має відповідати суспільним та особистісним потребам, закономірностям розвитку освіти [16, с. 10]. На думку автора, якість освіти є багатовимірною моделлю, яка інтегрує соціальні норми та вимоги до особистості, освітнього середовища та системи освіти в цілому.

Згідно з Л. Сігаєвою, якість освіти є комплексом властивостей, які забезпечують здатність особистості виконувати суспільні завдання, постійно розвиватися та підвищувати рівень своєї навченості та вихованості. Дослідниця виокремлює такі аспекти якості освіти, як управлінський (досягнення цілей, відповідність стандартам, задоволення очікувань споживачів) і філософський (визначення сутності об'єкта чи процесу). Освіта визнається якісною, якщо її результати відповідають цілям і прогнозуються в зоні найближчого розвитку. Якість освіти є сукупністю показників, які характеризують різні аспекти освітньої діяльності: зміст освіти, методи та форми навчання, матеріально-технічну базу, кадровий потенціал та систему управління якістю [31].

В. Приходько розглядає якість освіти як багатовимірну модель, яка інтегрує соціальні норми та вимоги до особистості, освітнього середовища та системи освіти на різних етапах навчання. Автор виділяє внутрішні та зовнішні чинники якості освіти. До внутрішніх факторів належать: якість освітнього середовища (ефективність управління, науково-методична робота, ресурсне забезпечення, кадровий потенціал); якість освітнього процесу (науковість і доступність змісту, педагогічна майстерність, ефективність навчальних засобів, задоволення освітніх потреб); якість результатів (рівень навчальних досягнень, соціальна адаптація). Зовнішні показники характеризують освіту як соціальну інституцію, що відображає її вплив на суспільство, задоволення потреб

особистості та держави. Дослідник зауважує, що комплексний підхід до оцінки якості освіти передбачає врахування індивідуальних характеристик особистості, педагогічних умов організації освітнього середовища та соціальних аспектів функціонування освітніх систем [22; 23].

Згідно з позицією С. Ракова, семантика поняття «якість освіти» передбачає, перш за все, якість освітньої послуги, яка визначається сукупністю властивостей, що забезпечують здатність освіти задовольняти потреби суспільства. Під якістю елемента освіти розуміється рівень, який відповідає вимогам зацікавлених сторін, включаючи суб'єктів освітньої системи. Освітня система має чітко визначені цілі – як зовнішні, так і внутрішні, що відповідають чинним стандартам і нормам. Для досягнення якісної освіти необхідно забезпечити якість вимог (цілей, стандартів, норм) та наявність відповідних ресурсів (освітні програми, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічна база, фінансування тощо), тобто якість умов. Крім того, важливу роль відіграє якість освітніх процесів, таких як наукова та навчальна діяльність, управління та використання сучасних освітніх технологій [25].

Аналізуючи різні підходи до визначення сутності досліджуваного феномена, О. Чемерис трактує поняття «якість освіти» двома способами: по-перше, як узагальнений індикатор розвитку суспільства у конкретному часовому періоді, по-друге, як збалансовану відповідність процесу, результатів та освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам). У цьому контексті автор розглядає дане поняття через систему вимог до особистості, освітнього середовища та освітньої системи, яка реалізує ці вимоги на різних етапах навчання [39].

Вартою уваги щодо змісту порушеної проблематики є позиція І. Шимків, яка визначає якість освіти як сукупність властивостей, що відповідають сучасним вимогам педагогічної теорії та практики, задовольняють освітні потреби особистості та суспільства й оцінюються через їхню відповідність освітнім стандартам [40, с. 39]. Подібну позицію займає А. Федько, який описує якість освіти як збалансовану відповідність процесу, результатів та освітньої системи цілям, потребам і соціальним стандартам [35, с. 85].

Відповідно до позиції П. Сауха, якість освіти інтегрує соціальні норми та вимоги до особистості, освітнього середовища й системи освіти. Дослідник пропонує оцінювати якість освіти за такими параметрами: суспільний ідеал освіченості особистості, результати навчальної діяльності випускника та ефективність функціонування освітньої системи [29, с. 3]. Відтак основним акцентом є відповідність якості освіти соціальним потребам, освітнім стандартам, нормам і вимогам до особистості та освітнього середовища.

У своїх дослідженнях В. Вікторов визначає якість освіти як відповідність процесу та результатів освітньої діяльності цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам), а також як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу чи його результатів, які забезпечують задоволення освітніх потреб усіх учасників освітнього процесу, держави та суспільства в цілому. Автор розглядає поняття «якість освіти» у кількох аспектах: як соціальний ідеал освіченості, результат навчальної діяльності, процес організації навчання та виховання, критерій функціонування освітньої системи. Дослідник пропонує розрізняти внутрішні та зовнішні показники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результати та систему освіти в цілому [5, с. 10]. У своїх працях він описує механізми організації моніторингу якості освіти, зіставляє показники якості, пропонує методи їх діагностування та управління [6].

За переконанням Г. Полякової, поняття «якість освіти» є багатовимірним і охоплює якість освітніх цілей, умов (ресурсів) та процесів, спрямованих на досягнення якісних результатів [21]. Цю думку доповнює Я. Яхнін, який зазначає, що якість освіти визначається не лише обсягом знань, але й рівнем особистісного, громадянського та світоглядного розвитку. Він підкреслює, що проблема якості освітнього процесу повинна розглядатися через призму загальнолюдської та соціальної цінності освіти [44, с. 21].

На думку К. Крутія, визначення якості освіти вимагає комплексного підходу, оскільки вона охоплює якість мети, процесу, управління та результатів [13, с. 75]. Подібної позиції дотримується О. Локшина, яка розглядає якість освіти у трьох аспектах: як відповідність освітнім цілям та стандартам, як відповідність освітніх послуг очікуванням споживачів, а також як рівень навченості особистості, що забезпечує її успішність у житті [14, с. 76].

Згідно з дослідженнями групи науковців (Н. Батечко, О. Бульвінська, О. Локшина, Н. Мосьпан, О. Проценко, С. Сисоева, І. Соколова), якість освіти, з одного боку, є узагальненим індикатором розвитку освіти в державі, а з іншого – показником відповідності освітньої політики індивідуальним та суспільним потребам. Автори виділяють три ключові аспекти якості освіти: а) сукупність властивостей і характеристик навчального процесу; б) кінцеві результати освітньої діяльності та набір компетентностей випускників; в) рівень задоволення освітніми послугами, які надаються закладами освіти [8, с. 51].

З. Рябова трактує якість освіти через призму якості надання освітніх послуг, визначаючи її як ступінь відповідності результатів освітнього процесу у закладі освіти вимогам держави (стандартам), потребам суспільства (регіональним освітнім потребам) та індивідуальним потребам особистості (споживача освітніх послуг). Автор пропонує використовувати кваліметричну

модель, засновану на маркетингово-моніторингових дослідженнях, як механізм забезпечення якості надання освітніх послуг у закладах освіти [27].

Л. Щоголева визначає якість освіти як відповідність цілям, потребам освітньої системи, сучасним соціальним нормам, освітнім стандартам, процесам та результатам. На її думку, це поняття включає перелік вимог до особистості, освітнього середовища та системи освіти, яка реалізує ці вимоги на різних етапах навчання, що відображається у відповідній сукупності показників. Дослідниця розглядає якість освіти як комплексне інтегроване поняття, яке охоплює: якість освітнього процесу та умов його реалізації, якість підготовки кадрів, фінансове забезпечення, технологічну оснащеність, концептуальні підходи до управління, тобто всі фактори, що впливають на якість результатів діяльності закладу освіти [41, с. 37].

На підставі аналізу наукових джерел можна зробити висновок, що дефінітивний аналіз поняття «якість освіти» демонструє відсутність єдиного підходу до його трактування, що обумовлено багато вимірністю та суперечливістю компонентів, які формують зміст цього поняття. Залежно від контексту, якість освіти розглядається як: результати навчання та освітнього процесу; ефективність діяльності закладів освіти; якість функціонування освітньої системи певного рівня; бажаний ідеал освіченості особистості; пріоритетний напрям державної освітньої політики. Більшість дослідників схиляються до думки, що якість освіти є узагальненим показником розвитку освіти в державі, а також індикатором відповідності освітньої політики та реформ особистісним і суспільним потребам. Це підкреслює важливість інтеграції різних підходів до визначення якості освіти, що дозволяє враховувати як внутрішні (педагогічні, організаційні), так і зовнішні (соціальні, економічні, політичні) чинники, які впливають на її формування та оцінку.

Проведене дослідження дозволило сформулювати авторське визначення поняття «якість освіти». Під якістю освіти ми розуміємо комплексне багатогранне поняття, яке визначає відповідність певного освітнього рівня вимогам, встановленим законодавством, та охоплює сукупність характеристик освітнього процесу та результатів навчання, а також весь спектр взаємодій в освітньому середовищі, що відображає здатність освітньої системи задовольняти потреби держави, суспільства та кожної окремої особистості. При цьому якість освіти розглядається нами як збалансована єдність якості системи управління, якості освітнього процесу, якості результатів, що потребує постійного моніторингу та адаптації до нових викликів, зокрема через удосконалення нормативно-правового забезпечення, розроблення ефективних механізмів оцінювання та впровадження інноваційних підходів, спрямованих на мінімізацію освітніх ризиків.

**Висновки.** Отже, використання категорії «якість» у сфері освіти обумовлене сучасними суспільними змінами, пошуком універсального визначення цього поняття та розробкою механізмів оцінки якості освіти на регіональному, національному та міжнародному рівнях. Це зумовлено тим, що якість освіти охоплює не лише інституційні зміни, але й трансформації змісту освіти, які викликані еволюційними процесами у системі знань та новими підходами до її організації. Теоретико-методологічне обґрунтування понятійно-термінологічного апарату дослідження становить основу для створення інноваційних моделей та пошуку ефективних інструментів розвитку систем зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості освіти. Різноманітні підходи до трактування категорії «якість освіти» підкреслюють її багатоаспектність, що потребує подальшого глибокого вивчення та детального аналізу в межах сучасного наукового дискурсу.

#### Список використаних джерел

1. Арістотель. Політика / пер. з давньогр. та передм. О. Кислюка. Київ : Основи, 2000. 239 с.
2. Батечко Н. Феномен якості освіти в сучасному науковому дискурсі. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3–4. С. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2017.3-4.16>
3. Василюк А., Танась М. Педагогічний словник-лексикон (українсько-англо-польський). Ніжин : Вид. ПП Лисенко М., 2013. 224 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, 2005. 1728 с.
5. Вікторов В. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема : автореф. дис. ... д-ра філософських наук : 09.00.10. Київ, 2006. 30 с.
6. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) : монографія. Дніпропетровськ : Пороги. 2005. 286 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
8. Європейський простір вищої освіти : параметри якості та експертизи : навчальний посібник / за ред. Сисоєвої С. О. Київ, 2020. 152 с.
9. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. Харків : Фоліо, 2006. 540 с.
10. Ілійчук Л. В. Феномен якості вищої освіти у сучасному науковому дискурсі. *Проблеми освіти*. 2022. Вип. 2 (97). С. 5-22. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-97.2022.01>
11. Кільова Г. О. Якість освіти як ключова категорія менеджменту освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 5–6 (154–155). С. 22–26.

12. Кремень В. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Європейські педагогічні студії*. 2015. Вип. 5–6. С. 12–21.
13. Крутій К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі : монографія. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2010. 172 с.
14. Локшина О. До питання про якість освіти та її забезпечення: концептуальні розвідки у зарубіжжі та здобутки України. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 4 (18). С. 73–78.
15. Лукіна Т. Вимірювання й управління якістю освіти : навчально-методичні матеріали. Київ : Експрес-об'ява, 2007. 64 с.
16. Ляшенко О. Стратегія якості як основа політики країн світу. *Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи* / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ : К.І.С., 2004. С. 9–14.
17. Механізми оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції : монографія / за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2020. 220 с.
18. Осипчук В. М. Кореляція категорії якості у філософії та мові. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови*. 2014. Вип. 11. С. 136–140.
19. Оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції : методичні рекомендації / за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2019. 125 с.
20. Павлова Г. В. Синергетичний підхід до якості освіти. *Гілея : науковий вісник*. 2013. Вип. 71 (№ 4). С. 693–697.
21. Полякова Г. П. Показники якості освіти та освітнього середовища вищого навчального закладу в контексті компетентнісного підходу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди»*. 2013. № 28 (2). С. 271–277.
22. Приходько В. М. Моніторинг якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу : педагогічні основи й управлінський аспект : монографія. Запоріжжя : К.І.С., 2011. 459 с.
23. Приходько В. М. Якість освіти як об'єкт моніторингу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 28 (81). С. 285–290.
24. Про освіту : Закон України від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
25. Раков С. А. Якість освіти : європейський вимір. *Вісник ТІМО : тестування і моніторинг в освіті*. 2007. № 10–11. С. 4–13.

26. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні : інформаційно-аналітичний огляд / за заг. ред. С. Калашнікової, В. Лугового. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. 84 с.

27. Рябова З. Кваліметричний підхід до оцінювання якості надання освітніх послуг. *Адаптивне управління : теорія і практика. Серія : Педагогіка*. 2018. Вип. 5 (9). URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/adupped\\_2018\\_5\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/adupped_2018_5_10)

28. Савченко Л. Методологічні засади якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. *Управління якістю освіти : досвід та інновації : колективна монографія* / під заг. ред. Л. Л. Сушенцевої, Н. В. Житник. Дніпропетровськ : ІМАпрес, 2014. С. 290–319.

29. Саух П. Якість освіти як індикатор рівня життя інформаційного суспільства. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2006. Вип. 29. С. 3–7.

30. Система забезпечення якості освіти в Україні : розвиток на засадах європейських стандартів та рекомендацій / за ред. В. Кухарського, О. Осередчук. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2018. 248 с.

31. Сігаєва Л. Є. Сучасні підходи до якості освіти : теоретичний аспект. *Професійна освіта : методологія, теорія та технології*. 2016. Вип. 4. С. 213–229.

32. Теоретико-методичні засади забезпечення якості освіти : монографія / за заг. ред. Д. В. Карамишева. Харків : Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2020. 180 с.

33. Тлумачний словник української мови / за ред. В. С. Калашника. Харків : Прапор, 2004. 992 с.

34. Управління якістю освіти : досвід та інновації : колективна монографія / за заг. ред. Л. Л. Сушенцевої, Л. М. Петренко, Н. В. Житник. Павлоград : ІМА-прес, 2018. 276 с.

35. Федько А., Федько Ю. Якість освіти як об'єкт управління. *Освіта і управління*. 2006. № 1. С. 84–87.

36. Філософія : словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ : КВІЦ, 2020. 274 с.

37. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 751 с.

38. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ, 1986. 800 с.

39. Чемерис О. А. Педагогічні умови забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2007. 242 с.

40. Шимків І. В. Моніторинг якості освіти в школах Німеччини другої половини ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2008. 281 с.
41. Щоголева Л. Моніторинг якості освіти : теоретико-методологічний аспект. *Педагогічний пошук*. 2014. № 2. С. 36–40.
42. Якість вищої освіти : теорія і практика : навчально-методичний посібник / за наук. ред. А.Василюк, М.Дей. Київ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 176 с.
43. Яременко П. С. Якість освіти в Україні. Київ : Лібра, 2001. 57 с.
44. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до якості освіти. Київ : Наукова думка, 2006. 143 с.

**Ю. Є. Зубцова**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,  
Запорізький національний університет  
(м. Запоріжжя, Україна)

## **СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ У ВІТЧИЗНЯНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У дослідженні наголошується на важливості впровадження діяльнісного підходу в освітній процес, що обумовлено Концептуальними засадами реформування середньої освіти «Нова українська школа». Проаналізовано нормативні документи, в яких визначено, що вчитель початкових класів має володіти особистісно зорієнтованим, компетентнісним та діяльнісним підходами. Автором зосереджено увагу на тому, що ефективність реалізації провідних засад діяльнісного підходу залежить від якості та змісту професійної підготовки майбутніх педагогів. Зазначено провідних науковців, які займаються проблемами професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти загалом та концептуальними засадами фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів зокрема. Розглянуті дослідження переконують, що процес професійної підготовки наближується до практики та спрямовується на розвиток особистісних здібностей та фахових компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано сутність понять «педагогічна освіта», «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», визначено її мету, зміст та напрями. Доведено значущість компетентнісного та діяльнісного підходів у підготовці здобувачів, а саме: зміщення акцентів із засвоєння здобувачами знань на здатність оперувати отриманими знаннями. Зазначено, що основний зміст професійної підготовки визначається відповідними стандартами вищої освіти та доведено, що в їхньому змісті наголошується на важливості підготовки майбутніх педагогів до впровадження діяльнісного підходу. Проаналізовано освітньо-професійні програми бакалаврського та магістерського рівня і встановлено, що в них відсутня наскрізність застосування діяльнісного підходу як у викладанні, так і в підготовці студентів до його впровадження в початковій школі. Наголошено на тому, що навчання у педагогічному закладі вищої освіти має максимально наближатися до практичної професійної діяльності та формувати важливі особистісні якості майбутнього вчителя.

**Ключові слова:** педагогічна освіта, професійна підготовка, діяльнісний підхід, майбутні вчителі початкових класів.

**Вступ.** Упровадження Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016) та Державного стандарту початкової освіти (2018) передбачає реалізацію принципу ідей дитиноцентризму, посилення особистісно орієнтованого, компетентнісного, інтегрованого підходів, застосування інформаційних технологій, в тому числі в умовах дистанційного та змішаного навчання. Нова українська школа стала поштовхом для перегляду позиції учня та його залученості в освітньому процесі, що, своєю чергою, потребує пошуку нових або перегляду вже відомих та апробованих технологій, методів та прийомів роботи з метою активізації та мотивації навчальної діяльності молодших школярів.

Оскільки якість початкової освіти залежить від учителя, перед закладами вищої освіти постає завдання підготувати фахівця, що усвідомлює свою унікальну роль у закладанні основ для подальших етапів освіти, має сформовані загальні та фахові компетентності, необхідні для практичної діяльності та розуміє як здійснювати освітній процес, щоб надалі випускник НУШ став особистістю, інноватором та патріотом.

Упровадження діяльнісного підходу у початкову школу передбачає відповідну підготовку майбутніх учителів початкових класів, які мають усвідомити, що їхнє основне завдання полягає у розвитку особистості, формуванні компетентностей та наскрізних вмінь. Саме тому модернізація системи вищої освіти передбачає перенесення акценту з процесу навчання на його результати, зміну ролі викладача, особистісний підхід до студента із забезпеченням його продуктивної пізнавальної діяльності [8]. Так, серед тенденцій розвитку вищої освіти, визначених, у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки наявна й інноваційність, яка має бути реалізована шляхом застосування нових та удосконалених методів і практик для викладання, навчання та оцінювання.

Такі завдання потребують перетворень у всіх ланках педагогічної системи ЗВО: в цінностях, цілях, змісті, підходах, в характері діяльності викладачів і студентів, формах, технологіях, методах навчання тощо.

Разом із тим, не дивлячись на те, що питання професійної підготовки педагогів має значний інтерес у науковців, проблема підготовки майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу залишається малодосліджуваною. Існує потреба в аналізі стану такої підготовки, з метою удосконалення змісту, гармонізації теоретичної та практичної підготовки, осучаснення переліку та змісту навчальних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти завжди перебувала в полі уваги дослідників, зокрема, таких її аспектів:

– розвиток педагогічної освіти в Україні: А. Алексюк, О. Глузман, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, А. Кузьминський, В. Луговий, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Савченко, Л. Хоружа та ін.;

– зміст педагогічної підготовки: А. Акусок, О. Антонова, І. Богданова, І. Гавриш, О. Дубасенюк, Н. Клокар, Ю. Кравченко, О. Олексюк, О. Чопка, М. Чобітько та ін.;

– розвиток особистості майбутніх педагогів: Н. Гузій, В. Демидова, О. Козленко, О. Кучерявий, Л. Онищук, Т. Осипова, Т. Сидоренко, М. Солдатенко, Л. Сущенко, Т. Топчій, Т. Шестакова та ін.

Концептуальні засади фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів розкрито в дослідженнях (докторських дисертаціях) таких науковців: О. Біда (Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі, 2003); П. Гусак (Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів, 199); Л. Коваль (Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, 2010); А. Коломієць (Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів, 2008); Л. Комар (Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології, 2011); О. Лінник (Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи, 2016); О. Матвієнко (Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня, 2010); Р. Пріма (Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти, 2010); О. Цюняк (Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, 2020), Л. Хомич (Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів, 1999) та ін.

Наукові розвідки дослідників (на рівні кандидатських дисертацій) стосувалися й окремих аспектів майбутньої професійної діяльності здобувачів:

– підготовка до застосування різноманітних технологій навчання: Л. Бекірова, Н. Павленко (інтерактивні технології), Я. Бузінська (реалізація міжпредметних зв'язків); О. Мірошніченко (дидактичні технології), Л. Петриченко (інноваційна діяльність); Н. Сінопальнікова (інтегроване

навчання), О. Суховірський (інформаційні технології), Ю. Шаповал (особистісно орієнтоване навчання) та ін.;

– підготовка до організації навчальної діяльності: Т. Бережинська (готовність до оцінювання навчальних досягнень), Т. Бельчева (готовність до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань), С. Бурчак (розвиток пізнавальних інтересів); М. Гайдур (організації навчально-пізнавальної діяльності в умовах інформаційного середовища), І. Колеснікова (формування умінь вибору методів навчання); В. Михальська (управління навчальною діяльністю); С. Ратовська (організація групової навчальної діяльності), М. Парфьонов (керівництво самостійною роботою учнів), Н. Котух, Ю. Шалівська (формування комунікативних умінь); Є. Улятовська (активізація самостійної пізнавальної діяльності);

– підготовка до здійснення виховної діяльності в початковій школі: В. Бондар (позакласна робота), Л. Волик (полікультурне виховання), О. Демченко (створення виховних ситуацій), І. Казанжи (позаурочна виховна робота), С. Паршук (національне виховання), Ю. Саєнко (екологічне виховання), І. Щербак (громадянське виховання) та ін.;

– підготовка до педагогічної взаємодії з молодшими школярами: А. Крамаренко (гуманізація педагогічного процесу); Л. Філатова (організація спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор) та ін.;

– розвиток особистості майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки: А. Бистрюкова (готовність до професійного саморозвитку засобами проєктивної технології), Л. Джелілова (розвиток професійного мислення); Л. Кекух (формування стимулів до педагогічної творчості), О. Кисла (професійне самовизначення); І. Крамаренко (формування інтересу до науково-педагогічних знань); Л. Красюк (формування основ професіоналізму); Л. Петриченко (підготовка до інноваційної діяльності), М. Федоренко (формування професійно значущих якостей); С. Яців (формування кооперативних умінь засобами інтерактивних технологій) та ін.;

– методика викладання у фаховій підготовці майбутніх вчителів: Л. Анісімова (система педагогічних задач як засіб формування професійних умінь); Н. Плешкова (організація навчального діалогу в процесі професійної підготовки) та ін.

Розглянуті дослідження переконують, що процес професійної підготовки наближується до практики та спрямовується на розвиток особистісних здібностей та фахових компетентностей майбутніх учителів початкових класів, що відповідає провідним засадам особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів.

Професійно-педагогічна підготовка вчителя пов'язана з педагогічною освітою. Власне педагогічна освіта, відповідно до «Українського педагогічного словника» С. Гончаренка, – це система підготовки педагогічних кадрів для закладів освіти; сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки [2, с. 252].

Мету педагогічної освіти ґрунтовно визначили у науково-аналітичній доповіді Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Л. Хомич, а саме: «підготовка сучасного вчителя-професіонала, носія культурних цінностей і гуманістичних пріоритетів, який володіє сукупністю творчих, професійних та інших якостей для здійснення інноваційної педагогічної дії у гармонійному розвитку особистості кожного учня; вчителя-особистості, в якому поєднуються якості педагога-дослідника, що володіє сучасними методами наукового пізнання, іноземними мовами й комп'ютерними технологіями; вчителя-психолога, здатного бачити в дитині людину з усіма її особливостями, бажаннями й проблемами; вчителя-майстра, здатного по-новому організовувати освітній процес для задоволення інтересів і потреб своїх учнів» [12].

Система підготовки майбутніх учителів початкових класів передбачає послідовну ступеневу (трирівневу) підготовку у закладах вищої освіти (коледжі, інститути, академії, університети) за початковим (коротким циклом), першим (бакалаврським), другим (магістерським), третім (освітньо-науковим) рівнями вищої освіти, кожен з яких розглядається як завершений етап.

На кожному наступному рівні вищої освіти здобувач набуває нових педагогічних знань, умінь, навичок, якостей, практичного досвіду, норм поведінки і, відповідно, отримує вищий від попереднього, ступінь педагогічної освіти.

Аналіз праць науковців свідчать про багатоаспектність поняття «професійна підготовка». Професійна підготовка є системою, компонентами якої є цілі, фундаментальна (загальна) підготовка, фахова підготовка, форми навчання, методи навчання [15, с. 16].

Зокрема, О. Дудник розуміє професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи як спеціально організований освітній процес, що передбачає активне включення здобувача у навчально-виховну діяльність з метою формування професійної компетентності, що охоплює професійно-особистісні якості, специфічні для даної професії знання, вміння, навички, досвід роботи та готовності до їх ефективної реалізації у майбутній професійній діяльності [5].

Г. Товканець наголошує, що підготовка майбутнього вчителя передбачає оволодіння знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміле використання їх для вирішення педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань, спрямованих на виявлення

та розвиток здібностей дітей, формування культури усного та писемного мовлення, розвиток необхідних навчальних вмінь та навичок, всіх форм мислення, виховання бажання навчатися, залучення молодших школярів до різних видів особистої та суспільно корисної діяльності [14, с. 13].

Основною метою підготовки вчителя В. Каплінський вважає формування активної, творчої, ерудованої, культурної особистості, що глибоко обізнана щодо свого предмета, володіє різноманітними методичними засобами, має ґрунтовні психолого-педагогічні знання. Такий спеціаліст не тільки повинен володіти знаннями, реконструктивними та творчими вміннями та навичками, а й має бути здатним їх мобілізувати, що дозволить ефективно вирішувати професійні завдання [18, с. 22].

Безперечно важливим є акцент авторів навчального посібника «Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій», за редакцією І. Зязюна та О. Пехоти на тому, що поняття «професійно-педагогічна підготовка» включає і підготовку до неперервного професійного розвитку, а одним із шляхів змін в підготовці вбачають особистісно орієнтований підхід до студента, створення атмосфери співробітництва та переважання діалогу як домінуючої форми навчального спілкування [16, с. 36-38].

Отже, вслід за вітчизняними дослідниками поняття «професійна підготовка» розуміємо як процес навчання, зорієнтований на особистісний розвиток здобувача; формування професійної готовності; а «професійна готовність» – є метою та кінцевим результатом професійної підготовки; це психічний стан та якісні особистісні характеристики, що визначають цей стан.

Формування змісту професійної освіти обумовлюється відповідними Законами, освітніми стандартами, концепціями, провідними теоріями педагогічної науки та практики, освітньо-професійними програмами та робочими програмами / силабусами навчальних дисциплін.

Власне поняття «зміст загальнопедагогічної підготовки» є складним інтегроване утворенням, яке структуроване як система засвоєння педагогічних знань, розвиток відповідних умінь і навичок, оволодіння досвідом дослідницької діяльності в професійній сфері, а також формування особистісних ціннісних орієнтацій та спрямованості на майбутню педагогічну діяльність [1, с. 6].

Аналіз праць науковців дозволяє виділити такі блоки у змісті підготовки педагогів: соціально-гуманітарний, психолого-педагогічний, фаховий / методичний, практичний.

Так, соціально-гуманітарна підготовка передбачає оволодіння знаннями з українознавчого, філософського, політологічного, соціального, історичного, фізкультурно-оздоровчого, інформаційно-технологічного напрямів.

Психолого-педагогічна підготовка включає оволодіння знаннями з педагогіки та психології. Зокрема психологічна складова передбачає вивчення вікових, психологічних особливостей молодших школярів; здатність до взаємодії із здобувачами освіти, всебічного і глибокого розуміння їхніх індивідуальних особливостей; уміння передбачати динаміку розвитку кожної дитини. Педагогічна складова включає вивчення загальних закономірностей, принципів, підходів до організації освітнього процесу; ознайомлення із змістом та особливостями педагогічної діяльності.

Фахова або методична підготовка забезпечує успішність у практичній діяльності та передбачає оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими інноваційними технологіями, методиками початкової освіти. Така підготовка відображає теоретичну та практичну готовність педагога до здійснення професійно-методичної діяльності, а також включає аутометодичну готовність, а саме, здатність до самостійної роботи, саморегуляцію методичних знань та умінь, запровадження у власну педагогічну діяльність інновацій і сучасних освітніх технологій; передбачає створення умов для розвитку ініціативи й творчості; формування інтересу до самоосвіти; стійких професійних цінностей і поглядів.

Практична підготовка має на меті поглиблення теоретичних знань на основі практичного навчання; вироблення у майбутніх учителів умінь та навичок практичної діяльності в закладах освіти; здатність застосовувати отримані знання під час навчальної та виробничої практики; формування вмій моделювати та реалізовувати навчальний процес з урахуванням особливостей освітньої галузі.

Підвищенню якості підготовки майбутніх учителів початкової школи сприяє впровадження компетентнісного підходу. Як зазначає Л. Коваль, перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається у двох аспектах:

- 1) відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір та структурування з метою формування у студентів фахових компетентностей;

- 2) здійснюється навчання майбутніх педагогів формувати в учнів ключові компетентності [9].

Впровадження компетентнісного підходу передбачає зміщення акцентів із засвоєння здобувачами знань на здатність оперувати отриманими знаннями, практично діяти у різних ситуаціях, бути готовим змінюватись і

приспосовуватись до нових потреб ринку праці, навчатись упродовж життя [17, с. 128].

Результатом професійної підготовки є становлення майбутнього вчителя початкової школи як педагога, зі сформованими особистісними та професійними характеристиками, а саме:

- ерудованість;
- готовність до дослідницької діяльності;
- мобільність;
- здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- відкритість до змін і навчання впродовж життя;
- готовність організувати учіння та пізнання учнів у процесі творчої освітньої діяльності;
- обізнаність з традиційними та інноваційними технологіями навчання;
- готовність до саморозвитку та самовиховання та ін.

Ми цілком погоджуємось із М. Островською в тому, що у випускників ЗВО має бути сформоване розуміння сутності та усвідомлення перспектив реформ освіти, а також готовність здійснювати освітній процес за принципами нової компетентнісної парадигми [13, с. 318].

Відхід від знаннєвого підходу в освіті зумовлений і тим, що майбутня кар'єра сьогоденних здобувачів є важко прогнозованою. Саме тому студенти мають навчатись самостійно розвивати свої можливості відповідно до потреб ситуації, а здатність до самонавчання має стати важливою компетентністю, яку мають формувати у ЗВО [11]. Компетентнісний підхід не нівелює значення теоретичної підготовки, а дозволяє оптимально поєднати та інтегрувати теоретичну і практичну складову навчання, забезпечує переосмислення місця і ролі теоретичних знань в процесі формування компетентностей, упорядковуючи і систематизуючи їх, що в подальшому призводить до підвищення мотивації студентів у їх освоєнні.

Навчання на основі компетентнісного підходу формує у студентів якості, необхідні для ринку праці, а критерії та параметри оцінки результатів освіти уніфікуються і виражаються у термінах і результатах, які можуть бути інтерпретовані і враховані у будь-якому ЗВО [11].

Привертають увагу і думки Р. Бернатової та Г. Товканець, які зазначають, що в основі компетентності лежить широкий набір навичок у поєднанні зі знаннями та діяльнісними установками, які мобілізуються в дії людини у випадку, коли актуалізована та чи інша компетентність [19, с. 38].

Одним із аспектів підготовки вчителя початкової школи є підготовка його до запровадження окремих педагогічних технологій, зокрема діяльнісної, що обумовлено компетентнісною та інтерактивною парадигмою.

Так, автори колективної монографії «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика» наголошують, що компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами, «оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки у процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій». Власне основною ідеєю компетентнісного підходу є реалізація діяльнісного характеру змісту освіти, в результаті якої здобувач стає суб'єктом навчання [10]. Надаючи перевагу особистісно-діяльнісному підходу до організації освітнього процесу у ЗВО в центрі уваги опиняється здобувач.

Своєю чергою, О. Антонова, О. Дубасенюк, Т. Семенюк наголошують, що побудова навчального процесу у ЗВО має відповідати принципам діяльнісного підходу, зокрема, у процесі оволодіння базовими знаннями з педагогіки. Саме тому, акцентують науковиці, у процесі формування педагогічних знань мають застосовуватися переважно активні методи навчання, які «потребують від студента розвитку активності та самодіяльності, набуття певного комплексу професійно-педагогічних умінь, спрямованих на розв'язання педагогічних задач» [4, с. 46]. О. Цюняк також вважає, що навчання у ЗВО та розвиток особистості здобувача повинно відбуватися не у процесі його інформування, а у процесі власної активної творчої діяльності [20, с. 19].

Т. Десятов пропонує запроваджувати модульно-діяльнісні програми у вищу педагогічну освіту. Такі програми, засновані на компетентнісному підході, на думку науковця, дозволяють чітко формулювати цілі і завдання навчання, підвищують особисту діяльність і відповідальність студентів та викладачів, дозволяють індивідуалізувати навчальний процес, підвищують рівень взаємодії студентів і викладачів, сприяють підготовці студентів до трудової діяльності, дозволяють об'єктивно оцінити якість засвоєння програм навчання. Реалізація навчання в межах модульних програм, потребує, щоб викладачі використовували активні методи навчання та створювали умови для самокерованого навчання з максимальною опорою на практичне набуття нового досвіду [3, с. 49].

Отже, пріоритетним завданням закладів вищої освіти, що готує майбутніх учителів початкових класів є підготовка педагога, здатного забезпечити реалізацію провідних ідей Концепції НУШ в освітньому процесі початкової школи на засадах діяльнісного підходу.

У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) головним завданням трансформації педагогічної освіти визначено забезпечення її випереджувального розвитку. Відповідно, майбутні педагоги в процесі здобуття освіти мають отримати доступ до найсучасніших знань, які можуть бути опановані ними на відповідних освітніх рівнях, та освітніх методик та

технологій. Також в Концепції зазначено, що підготовка педагогічних працівників має «відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів». Власне основний зміст професійної підготовки визначається відповідними стандартами вищої освіти, які базуються на компетентнісному підході. Освітній стандарт виконує роль нормування освіти, міри якості освіти.

Поняття «якість вищої освіти» відповідно до Закону України «Про вищу освіту» – це «відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості». Згідно зі Стратегією розвитку вищої освіти (2022) «якість вищої освіти» охоплює відповідність вищої освіти визначеній місії, набору стандартів чи критеріїв, позитивні зміни у підготовці студентів або особистісному зростанні, прозорість, підзвітність, досконалість.

Своєчасне діагностування якості підготовки студентів сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та дозволяє, за потребою, внести відповідну корекцію. Так, Н. Авшенюк, зазначає, що кожен ЗВО повинен розробити власні внутрішні процеси, щоб постійно забезпечувати якість освіти як безперервного процесу, а не одноразової події чи події через певні проміжки часу [19, с. 9].

Процес управління якістю підготовки майбутнього вчителя спрямований на:

- удосконалення освітніх програм і навчальних планів;
- проєктування індивідуальної траєкторії фахового становлення кожного студента;
- удосконалення методів викладання;
- підвищення рівня об'єктивного оцінювання здобувачів вищої освіти та оприлюднення його результатів;
- співпрацю зі стейкхолдерами з метою підготовки конкурентоспроможного фахівця та ін. [9; 17].

Зовнішній аналіз якості освітньої діяльності закладів вищої освіти покладено на Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, яке з-поміж іншого проводить акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти.

Отже, підготовка майбутніх вчителів початкових класів здійснюється відповідно до Стандартів вищої / фахової передвищої освіти та структурованих освітньо-професійних програм закладів вищої / фахової передвищої освіти.

Проаналізуємо Стандарти в контексті теми нашого дослідження.

Так, у Стандарті фахової передвищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта, затверджену наказом Міністерства освіти і науки України від 13.07.2021 № 801, в описі предметної області, зокрема у підпункті «Методи, методики й технології» серед технологій, з якими мають ознайомитися й оволодіти здобувачі, є особистісно зорієнтовані та діяльнісні.

У цьому ж Стандарті та Стандартах вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, для другого (магістерського) рівня вищої освіти та третього (освітньо-наукового) рівня для спеціальності 013 Початкова освіта формування визначених загальних і спеціальних компетентностей має відбуватися за умови активної діяльності здобувачів, що, зокрема, можливо в контексті запровадження діяльнісного підходу у ЗВО. Саме у формулюванні загальних та спеціальних компетентностей застосовано «дієві» слова та словосполучення, а саме:

- здатність орієнтуватися, реалізовувати, застосовувати, використовувати, управляти, створювати, інтегрувати, розв'язувати, оцінювати, виявляти, діяти, зберігати, провадити, розробляти;
- здатність до моделювання, проєктування, інтерпретації, застосування, оцінювання, організації, здійснення, діяльності тощо.

Стандарти, з-поміж іншого, передбачають здатність до застосування майбутніми вчителями традиційних та інноваційних технологій початкової освіти (бакалаврський рівень), методів інноваційної діяльності (магістерський рівень); здатність до створення інновацій у сфері початкової освіти, а також в освітній діяльності; здатність ініціювати, розробляти і реалізовувати комплексні інноваційні проєкти у сфері початкової освіти (освітньо-науковий рівень).

Тобто Стандарти, з одного боку, передбачають ознайомлення майбутніх учителів з активними методами та технологіями навчання, які можна буде застосовувати з молодшими школярами, а з іншого – здійснення освітнього процесу у ЗВО на засадах діяльнісного підходу.

Кожний ЗВО на основі Стандартів розробляє освітньо-професійні (освітньо-наукові) програми.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» освітня (освітньо-професійна, освітньо-наукова чи освітньо-творча) програма – єдиний комплекс освітніх компонентів (навчальних дисциплін, індивідуальних завдань, практик, контрольних заходів тощо), спрямованих на досягнення передбачених такою

програмою результатів навчання, що дає право на отримання визначеної освітньої або освітньої та професійної (професійних) кваліфікації (кваліфікацій).

Таким чином, як зазначає І. Зязюн, професійне становлення майбутнього вчителя є процесом, що взаємопов'язаний з етапами опанування відповідної освітньої програми, і визначає логіку вивчення навчальних дисциплін: кожному етапу процесу (орієнтаційний, теоретико-методологічний і діяльнісний) відповідають певні цільові орієнтації [7, с. 8].

Проаналізуємо, яким чином в освітньо-професійних програмах (ОПП) передбачено підготовку майбутніх учителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу. Для аналізу було взято освітньо-професійні програми «Початкова освіта» 2021-2023 років (в тому числі акредитованих умовно), що було розміщено на сайті Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (<https://public.naq.gov.ua/>, станом на серпень 2024 р.).

Зазначимо, що 15 проаналізованих освітньо-професійних програм для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (3 коледжі, 10 університетів, 1 інститут та 1 академія) розроблено відповідно до Стандарту та містять, визначені ним загальні та спеціальні компетентності.

Освітньо-професійні програми, зокрема, зосереджують свою орієнтацію на сучасні технології компетентнісного та особистісно зорієнтованого навчання, ґрунтуються на традиційних та інноваційних технологіях, сучасних наукових досягненнях в галузі початкової освіти, інноваційних методиках, специфіку організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти для реалізації Концепції Нової української школи та ін.

Фокуси освітніх програм здебільшого спрямовані на формування загальних, спеціальних компетентностей та універсальних soft skills.

Серед підходів, що використовуються в ЗВО визначено такі: студентоцентризований, особистісно орієнтований, практико-орієнтований, компетентнісний, інтегративний, проблемний, індивідуально-диференційований та ін.

Традиційними формами організації навчання у ЗВО, визначеними у програмах є: лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні роботи, навчальні екскурсії, індивідуальні заняття, самостійна робота, консультації із викладачами, навчальна та педагогічна практика, написання та захист курсових робіт. В умовах дистанційного навчання використовується MOODLE, Google-Meet, Zoom.

З-поміж обов'язкових навчальних дисциплін, на яких вивчаються особливості організації освітнього процесу в початковій школі та сучасні педагогічні технології (крім фахових методик), є такі:

- дидактика початкової школи / дидактика початкової освіти / педагогіка початкової школи / теорія початкової освіти;
- методика роботи в Новій українській школі / актуальні проблеми організації НУШ / спецкурс «Нова українська школа (НУШ): компоненти, методика, компетентності»;
- освітні тренди;
- педагогічні технології в початковій школі / сучасні технології початкового навчання тощо.

Привертає увагу різноманіття вибірових компонентів:

- організація освітнього середовища в НУШ;
- освітні новації в НУШ / педагогічні інновації у початковій освіті;
- проблеми сучасного уроку;
- проєктна діяльність у навчальних закладах / проєктна діяльність в початковій школі;
- організація ігрової діяльності молодших школярів;
- технології STEM-освіти в початковій школі;
- технологія LEGO в початковій освіті та ін.

До діяльнісних (активних) форм, технологій та методів навчання, визначених в ОПП, можна віднести такі:

- форми: інтерактивні лекції (Коломийський педагогічний фаховий коледж, 2021), мультимедійні, бінарні лекції (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (2021); подіумні, гостьові, дуальні лекції, освітні хаби (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (2022);
- методи: інтерактивні, воркшопи, кейс-методи, майстер-класи (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана, 2021), проєктні методи, виконання прикладних завдань;
- технології: інформаційно-комунікаційні технології (Балтський педагогічний коледж, 2022), технології дидактичного ергодизайну та створення емоційно комфортного середовища (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2022), технологій співробітництва, ігрові, проєктні технології та ін.

Аналіз семи магістерських ОПП (5 університетів, 2 інститути), розроблених до впровадження відповідного Стандарту вищої освіти, доводить, що загальні підходи до навчання та викладання, є схожими з бакалаврськими ОПП. Разом із тим, орієнтація, особливості та фокус ОПП переважно

спрямований на формування здатності здійснювати інноваційну, управлінську та дослідницьку діяльність. Відповідно більшість освітніх компонентів (ОК), пов'язана з формуванням відповідних компетентностей. Зокрема інноваційна компетентність формується у деяких ЗВО на фахових методиках (у яких на відміну від бакалаврських програм в назві міститься таке: інноваційні технології методики викладання ... / інноваційні технології ... освітньої галузі) та на окремих дисциплінах, до прикладу:

- ОК «Інноваційні методи навчання у початковій школі» (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, 2021);
- ОК «Технології формування компетентностей здобувачів початкової освіти» (Маріупольський державний університет, 2023);
- ОК «Інновації у початковій освіті (Нова Українська Школа)» (Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», 2021);
- ОК «Інноваційні процеси в освітній галузі: педагогічна інноватика; педагогічний менеджмент» (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2022).

Багато дисциплін як обов'язкового, так і вибіркового блоку (далі ВК) спрямовані на ознайомлення здобувачів із окремими сучасними технологіями, зокрема:

- ОК «Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі» (Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», 2021);
- ОК «Інформаційно-комунікаційні технології та цифрові сервіси у сфері початкової освіти» (Маріупольський державний університет, 2023);
- ОК «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і науці» (ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», 2023);
- ВК «Реалізація нової освітньої парадигми «навчання через дослідження» в умовах початкової освіти» (Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», 2021);
- ВК «Технологія розвитку критичного мислення молодших школярів» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2021);
- ВК «Технологія розвивального навчання в початковій школі» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2021).

Здобувачі мають можливість поглибити знання про особливості організації освітнього процесу в початковій школі на таких дисциплінах:

- ОК «Організаційно-педагогічні умови освітнього процесу в початкових класах Нової української школи» (Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», 2021);
- ВК «Організація освітнього середовища в НУШ» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2021);
- ВК «Організація освітнього процесу в початкових класах НУШ» (ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», 2023);
- ОК «Сучасні моделі початкової освіти» (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, 2021);
- ВК «Сучасні моделі початкової освіти» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2021);
- ВК «Сучасні моделі початкової освіти в Україні і за рубежом» (Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», 2021);
- ОК «Актуальні проблеми модернізації початкової освіти» (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2022);
- ОК «Актуальні проблеми початкової школи» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2021);
- ВК «Актуальні проблеми навчання і виховання в початковій школі» (Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», 2021).

Що стосується підготовки майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу, то тільки в двох проаналізованих магістерських програмах ми побачили таку можливість. Зокрема, в ОПП Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (2022) викладання і навчання здійснюється, з-поміж іншого, «на принципах ... діяльнісного» підходу.

В ОПП Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (2021) у спеціальну компетентність «Здатність застосовувати інноваційні технології в навчанні освітніх галузей початкової школи» включено «здатність використовувати діяльнісний підхід в розвитку мовної особистості молодшого школяра».

Доповнити перелік активних технологій викладання, що визначено вище для бакалаврських програм, можна такими: технологія суб'єкт-суб'єктної взаємодії, контекстного навчання, співробітництва, імітаційні, дискусійні технології.

Отже, освітньо-професійні програми для бакалаврського рівня освіти відповідають Стандарту, а проаналізовані ОПП магістерського рівня більше

спрямовані на формування здатності здійснювати інноваційну, управлінську та дослідницьку діяльність. В програмах для обох рівнів освіти визначено схожі підходи до викладання та навчання, які достатньою мірою передбачають активне залучення здобувачів до освітнього процесу. В переважній більшості проаналізованих програм зазначено, що вони спрямовані на формування загальних, фахових компетентностей та soft skills. Разом з тим тільки в трьох бакалаврських та одній магістерській ОПП одним із підходів у викладанні є діяльнісний. Проте і в цих ОПП не спостерігається наскрізності застосування діяльнісного підходу як у викладанні, так і в підготовці студентів до його впровадження в початковій школі. Так, наявний підхід не узгоджено із особливостями викладання та навчання або визначені компетентності не реалізуються в освітніх компонентах, або наявні зазначені освітні компоненти та програмні результати навчання не відображено в особливостях програми та навчальних дисциплінах.

Аналіз змісту 19 силабусів обов'язкових освітніх компонентів для здобувачів бакалаврського рівня на кшталт, інноваційні технології / сучасні технології у початковій школі / дидактика початкової освіти та інші показав, що здобувачами переважно вивчаються інтерактивні технології, класифіковані О. Пометун та Л. Пироженко за групами: технології кооперативного, колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання та опрацювання дискусійних питань. Окрім цього студентів знайомлять з такими активними технологіями та методами навчання:

- технології особистісно орієнтованого навчання;
- проєктна технологія;
- інтегрована технологія / інтегроване навчання;
- ігрова технологія / гейміфікація;
- технології розвивального навчання;
- технології дослідницького навчання;
- технології / стратегії розвитку критичного мислення;
- практика реалізації STEM-проєктів;
- перевернуте навчання;
- вправи для розвитку креативного мислення;
- ротаційні моделі «Щоденні 5», «Щоденні 3»;
- методика компетентнісного навчання «Шість цеглинок» / LEGO-технології;
- прийоми візуалізації в початковій школі: «Інтелект-карти», «Інтерактивні книги та підручники», «Мемо-повідомлення», «Хмара слів»;
- створення лепбуку та ін.

У 10 проаналізованих силабусах для здобувачів магістерського рівня схожі теми розглядаються більш поглиблено, до прикладу:

- Інноваційний підхід як передумова технологізації освіти. Роль сертифікації педагогічних працівників у поширенні нових освітніх технологій (ОК «Інновації у початковій освіті (Нова Українська Школа)», Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»);
- Інноваційність як принцип сучасної початкової школи. НУШ – школа компетентностей. Наукові засади технологічного підходу у викладанні освітніх галузей (ОК «Технології формування компетентностей здобувачів початкової освіти», Маріупольський державний університет);
- Сучасні тенденції модернізації початкової освіти. Інноваційні підходи до організації освітнього середовища в НУШ (ОК «Актуальні проблеми модернізації початкової освіти», Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника);
- Вивчення, узагальнення та впровадження інноваційного педагогічного досвіду (ОК «Теорія та методика навчання у початкових класах», Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II);
- Теоретичні засади педагогічної інноватики (ОК «Інноваційні процеси в освітній галузі: педагогічна інноватика. Педагогічний менеджмент», Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди);
- Основні підходи в освітньому процесі (ОК «Актуальні проблеми початкової школи», Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича);
- Час змін в освіті – погляд в майбутнє крізь призму педагогіки гри (ОК «Організаційно-педагогічні умови освітнього процесу Нової української школи» Зклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»).

Разом із тим серед проаналізованих силабусів тільки в двох бакалаврських та трьох магістерських зазначені теми пов'язані з діяльнісним підходом (таблиця 1).

Наведені в силабусах практичні завдання / завдання для самостійної роботи переважно спрямовані на розуміння та застосування інформації (за таксономією Блума) і формулюються так:

- підготувати теоретичний матеріал з теми ...;
- підготувати повідомлення з теми ...;
- охарактеризувати ...;
- опрацювати інформацію про ....;
- опрацювати навчально-методичний посібник ...;

Таблиця 1

**Аналіз си́лабусів навчальних дисциплін**

| ОК                                                                         | Тема                                                                                                                                                                          | ЗВО                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <b>Бакалаврський рівень</b>                                                |                                                                                                                                                                               |                                                                           |
| Методика роботи в НУШ                                                      | Тематичний і діяльнісний підходи. Використання методики Лего «Шість цеглинок» з метою реалізації ігрових та діяльнісних методів навчання в початковій школі                   | Комунальний заклад «Балтський фаховий коледж»)                            |
| «Нова українська школа: компоненти, методика, компетенції»                 | Інтеграція: тематичний і діяльнісний підхід. Тематичне навчання: планування тематичного навчання                                                                              | Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького           |
| <b>Магістерський рівень</b>                                                |                                                                                                                                                                               |                                                                           |
| Організаційно-педагогічні умови освітнього процесу Нової української школи | Інтегроване навчання: тематичний та діяльнісний підходи                                                                                                                       | «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»                |
| «Інновації у початковій освіті (Нова Українська Школа)»                    | Тематичний і діяльнісний підходи інтегрованого навчання у формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти в початковій школі Ігрові технології та діяльнісного навчання | Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» |
| «Технології формування компетентностей здобувачів початкової освіти»       | Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів                                                                                               | Маріупольський державний університет                                      |

- підготувати презентацію;
- розглянути публікації з журналів та газет;
- скласти бібліографічний покажчик;
- підібрати навчальні ігри для уроків;
- розкрити зміст технології ...;
- розробити поради / пам'ятку;
- створити чек-лист...;
- визначити шляхи мотивації ...;
- запропонувати методи ...;
- розробити тематику проєктів;
- навести приклади... та ін.

Прикладами завдань для формування навичок аналізу можуть бути такі:

- проаналізувати нормативні документи, методичні рекомендації;

- проаналізувати шкільні підручники;
- оцінити потенціал ...;
- проаналізувати стан... тощо.

Менше в аналізованих силабусах завдань, які пропонуються студентам для розвитку навичок оцінювання та створення (синтезу):

- скласти порівняльну таблицю;
- здійснити аналіз понять;
- дати оцінку впровадження ...;
- розробити завдання для учнів на тему ... із застосуванням ...;
- розробити конспект уроку / фрагмент уроку із застосуванням ...;
- написати есе на тему ...;
- змодельовати проблемні ситуації для учнів початкових класів;
- підготуватися до дискусії на тему ..., обрати свою позицію;
- підготувати ментальну карту;
- захистити проєкт / міні-проєкт;
- розробити проєкт дослідження для молодших школярів з теми ...

тощо.

Варто наголосити, що відповідно до Меморандуму про взаєморозуміння між Міністерством освіти і науки України та The LEGO Foundation від 20.06.2019 року з метою формування професійних компетентностей майбутніх педагогів, сприяння професійному розвитку педагогів щодо застосування ігрових та діяльнісних методів навчання і розвитку в умовах Нової української школи здійснюється відповідна підготовка викладачів ЗВО.

Щороку відповідними наказами визначається перелік закладів фахової передвищої, вищої освіти (що здійснюють підготовку за спеціальностями 012 Дошкільна освіта та 013 Початкова освіта та закладів післядипломної педагогічної освіти), які долучені до реалізації плану впровадження освітніх компонентів (навчальних дисциплін, спецкурсів, модулів) з ігрових та діяльнісних методів навчання та розвитку в програми підготовки педагогічних працівників та програми підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів.

Навчальна дисципліна, яка спочатку мала назву «Навчання через гру», а пізніше «Діяльнісний підхід у початковій школі» та «Діяльнісний підхід у початковій школі: наскрізний вимір», розроблена керівницею освітніх ініціатив The LEGO® Foundation в Україні Оксаною Ромою та командою тренерів The LEGO Foundation, дозволяє вирішити протиріччя між потребою суспільства у професійних педагогах, здатних використовувати нові підходи у навчанні, адаптуватися до змін у системі освіти та недостатньою зорієнтованістю системи вищої педагогічної освіти на забезпечення їхньої підготовки до професійної

діяльності в Новій українській школі. Курс розрахований на 3 кредити ЄКТС, а всі аудиторні години (32) є практичними.

Метою викладання курсу є глибоке усвідомлення майбутніми педагогами сутності діяльнісного підходу як наскрізного в освітньому процесі початкової школи та оволодіння стратегіями його практичної реалізації у роботі з молодшими школярами.

Основними завданнями викладання навчальної дисципліни є:

- розкрити суть діяльнісного підходу, його основну ідею впровадження в початковій школі;
- озброїти майбутніх вчителів арсеналом інструментів діяльнісного навчання;
- ознайомити студентів з діяльнісною інтеграцією та засадами її практичної реалізації в освітньому процесі школи I ступеня та ін.

Важливе значення надається формуванню у майбутніх педагогів вмінь планувати процес навчання молодших школярів відповідно вимог діяльнісного підходу як наскрізного у початковій школі; володіти способами організації діяльнісного підходу в умовах дистанційного навчання; організовувати професійну спільноту та активно взаємодіяти в ній тощо.

Завдяки цим спецкурсам відбувається не тільки професійний розвиток майбутніх педагогів, а й особистісний – розвиток критичного мислення, креативності, гнучкості, комунікативних навичок тощо. Під час практичних занять студенти активно, ментально, емоційно та соціально включені в процес навчання, що є запорукою усвідомлення знань.

Однією із головних умов запровадження спецкурсу є готовність викладача закладу вищої освіти змінюватися, відходити від педагогіки однієї правильної відповіді, відчувати себе членом команди, який працює зі студентами для імітації навчальних ситуацій, з якими вони будуть зустрічатися в професійній діяльності [6].

Разом із тим означена дисципліна є в переліку не всіх ЗВО, що здійснюють підготовку майбутніх учителів початкових класів, або вивчаються окремі модулі / теми, а також цей курс вивчається переважно на бакалаврському рівні.

**Висновки.** Таким чином, якість підготовки майбутнього вчителя початкових класів є запорукою якісної початкової освіти молодших школярів, що, в свою чергу, є основою освіти майбутнього покоління, яке впливатиме на всі процеси суспільства і визначатиме пріоритети розвитку нашої країни. Відповідно зміст професійної підготовки педагогів має зазнати суттєвих змін та враховувати суспільні запити, Професійний стандарт, Стандарти вищої освіти та вимоги Державного стандарту початкової освіти. Пріоритетним завданням

закладів вищої освіти, що готує майбутніх учителів початкових класів має стати підготовка педагога, здатного забезпечити реалізацію провідних ідей Концепції НУШ в освітньому процесі початкової школи на засадах діяльнісного підходу.

Професійну підготовку майбутніх учителів до впровадження діяльнісного підходу у початковій школі ми розуміємо як систему організаційно-педагогічних умов, спрямованих на формування професійної компетентності, яка дозволить майбутнім учителям початкової школи організовувати освітній процес на засадах активної діяльності молодших школярів для формування їхніх ключових компетентностей та наскрізних умінь.

Аналіз стану підготовки майбутніх учителів початкових класів свідчить з одного боку про їхню недостатню готовність до впровадження діяльнісного підходу а, з іншого, – використання викладачами ЗВО традиційної організації освітнього процесу та надання переваги аудиторним заняттям із пасивними методами викладання.

Відповідно знаннява парадигма у підготовці майбутнього вчителя початкових класів має бути змінена на практико орієнтовану з позиції компетентнісного та діяльнісного підходів. Навчання у педагогічному закладі вищої освіти має максимально наближатися до практичної професійної діяльності та формувати важливі особистісні якості майбутнього вчителя: бути готовим до впровадження нового, відрізнятися активністю, динамічністю, гнучкістю, прагненням до саморозвитку. Майбутній учитель початкових класів має усвідомити свою значущість у формуванні ключових компетентностей та наскрізних вмінь молодших школярів шляхом їхнього активного залучення до навчання.

Оскільки, однією з найважливіших цілей сучасної освіти є не передача / накопичення знань, а формування здатності їх застосовувати, це обумовлює побудову освітнього процесу в ЗВО на засадах діяльнісного підходу, який має здійснюватися наскрізно.

### **Список використаних джерел**

1. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 21 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
3. Десятов Т. Модернізація вищої педагогічної освіти з позицій реалізації модульно-діяльнісних програм. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи* : зб. наук. пр. / редкол. Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Ніжин : Видавець П. П. Лисенко, 2013. Вип. 6. С. 45–53.

4. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
5. Дудник О. М. Сутність поняття «Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи». *Modern engineering and innovative technologies*. 2020. № 12. Part 4. June. P. 79–83.
6. Зубцова Ю. Є., Рома О. Ю. Організаційно-методичні засади підготовки майбутніх вчителів до запровадження діяльнісного підходу в початковій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко та ін. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 69. Т. 2. С. 155–158.
7. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Житомир, 20-21 травня 2011 р.). Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 6–12.
8. Клімова Г. В. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу. *Право та інноваційне суспільство*. 2013. № 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pric\\_2013\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pric_2013_1_10)
9. Коваль Л. Історичний аспект розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. (м. Бердянськ, 14 верес. 2017 р.). Бердянськ, 2017. С. 12–19.
10. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах : теорія та практика : монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
11. Компетентнісний підхід у вищій освіті : світовий досвід / укл. : Л. Л. Антонюк, Н. В. Василькова, Д. О. Ільницький, І. В. Кулага, В. Є. Турчанінова. Київ : КНЕУ, 2016. 66 с.
12. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : наук.-аналіт. доп. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; за ред. В. Кременя. Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2021. 54 с.
13. Островська М. Особливості підготовки майбутніх учителів у контексті реформи початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. № 1(48). С. 315–319.

14. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі : монографія / Г. В. Товканець та колектив авторів; за заг.ред. Г. В. Товканець. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018. 302 с.
15. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів ; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.
16. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева та ін.; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ : Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.
17. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти : стратегії реформування : колективна монографія / за ред. В. М. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль : Осадця Ю. В., 2019. 232 с.
18. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти : монографія / О. Акімова, В. Галузяк та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.
19. Універсальні навички ХХІ століття : педагогічні акценти професійної підготовки і вищої освіти : монографія / за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2022. 227 с.
20. Цюняк О. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти : монографія. Івано-Франківськ, Кушнір Г. М., 2021. 316 с.

**І. В. Козич**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності  
Запорізький національний університет

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОРГАНІЗАТОРІВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДО РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

**Анотація.** У дослідженні розглядаються теоретичні аспекти підготовки майбутніх організаторів освітнього середовища до розвитку резильєнтності у дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення психологічної стійкості та адаптації дітей до стресових умов, що виникають у період кризових ситуацій, зокрема під час війни. Проаналізовано сучасні підходи до формування резильєнтності як ключової компетенції, яка дозволяє дитині ефективно долати труднощі, зберігати емоційну рівновагу та розвивати соціальні навички.

Особлива увага приділяється ролі педагогічних працівників у створенні безпечного, підтримуючого та розвиваючого освітнього середовища. У статті підкреслюється, що саме організатори освітнього середовища відіграють ключову роль у забезпеченні умов для розвитку резильєнтності у дітей молодшого шкільного віку. Для цього вони повинні володіти не лише теоретичними знаннями, але й практичними навичками, які дозволяють ефективно працювати з дітьми в умовах кризових ситуацій. У статті наголошується на важливості створення освітнього середовища, яке сприяє розвитку емоційної стійкості, соціальної компетентності та когнітивної гнучкості у дітей. Описані основні принципи організації такого середовища, зокрема забезпечення психологічної безпеки, підтримка позитивних взаємин між учасниками освітнього процесу.

Дослідження акцентує на важливості врахування особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку, зокрема їх емоційної чутливості, потреби в підтримці та соціальній взаємодії.

У статті також розглядаються виклики, з якими стикаються організатори освітнього середовища в умовах воєнного стану, зокрема обмеженість ресурсів, високий рівень стресу у дітей та педагогів, а також необхідність адаптації навчальних програм до нових умов. Автори пропонують шляхи подолання цих викликів, зокрема через підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розробку

спеціальних програм підтримки для дітей та їх сімей, а також залучення міжнародного досвіду у сфері освіти в умовах кризових ситуацій.

У висновках підкреслюється, що підготовка майбутніх організаторів освітнього середовища до розвитку резильєнтності у дітей молодшого шкільного віку є важливим кроком у забезпеченні психологічного благополуччя та соціальної адаптації дітей в умовах воєнного стану. Наголошується на необхідності подальших досліджень у цій галузі, а також на важливості впровадження інноваційних підходів до підготовки педагогічних кадрів, які зможуть ефективно працювати з дітьми в умовах кризових ситуацій.

**Ключові слова:** резильєнтність дітей молодшого шкільного віку, організатор освітнього середовища, педагог, професійна підготовка.

**Вступ.** В умовах воєнного стану формування резильєнтності (стійкості) у дітей молодшого шкільного віку стає пріоритетним завданням освітньої системи. Резильєнтність не лише сприяє подоланню стресу, але й закладає основи для психологічного відновлення та соціальної адаптації. Майбутні організатори освітнього середовища мають бути теоретично підготовлені до створення умов, які допоможуть дітям розвинути внутрішній потенціал і зовнішні опори. Війна внесла свої корективи в організацію освітнього процесу, починаючи з дизайну школи (бомбосховища, підземні школи), до внутрішньої адаптації кожного до умов війни.

Актуальність професійної підготовки майбутніх організаторів освітнього середовища до розвитку резильєнтності дітей молодшого шкільного віку в сучасній Україні визначається важкою травмуючою ситуацією в якій перебуває населення в умовах війни. Дослідження теми війни, її впливу на психічне здоров'я дітей та відповідних методів втручання і допомоги на сьогодні лише набирає обертів в Україні. Наявні вітчизняні праці у цій сфері присвячені теоретичному огляду та дослідженню окремих аспектів психологічного та психосоматичного стану дітей із зони проведення бойових дій, дітей, які є внутрішніми переселенцями або проживають на територіях, тимчасово окупованих (І. Полілуєва [8], О. Сахно [8], А. Кабанцева [4], І. Лебець [7]), та вивченню впливу окремих програм психологічної підтримки на стан психічного здоров'я таких дітей (С. Богданов, О. Залеська, В. Чернобровкіна) [2].

Професія педагога є однією з найбільш виснажливих та енергозатратних в інтелектуальному та емоційному сенсі. Суспільство висуває безліч вимог до педагогів і має низку очікувань – значно більших, ніж до представників інших соціально важливих професій, не надаючи при цьому потрібних умов для ефективної праці та гідної фінансової компенсації. У результаті цих факторів знижується престиж професії, якість життя педагога, а отже, і професійна

мотивація. У таких умовах надзвичайно важко зберігати стресостійкість на достатньому рівні і демонструвати стійкість своїм вихованцям. Більше того, професія педагога належить до групи професій із високим ризиком порушень соматичного та психологічного здоров'я [6, с. 41].

Оскільки повномасштабна військова агресія триває вже третій рік, стресова ситуація набуває тривалого процесу, яка призводить до психічного та емоційного виснаження, саме тому особлива увага надається питанню розвитку резильєнтності. Слід зазначити, що в умовах воєнного стану як для дорослих, так і для дітей є важливою адаптація до постійних стресових ситуацій, вміння відновлюватися, зберігати фізичне та психічне здоров'я, вміти протистояти ситуаціям, які відбуваються щоденно, а для майбутніх педагогів і організаторів освітнього середовища важливо вміти працювати в складних умовах, створювати умови для відновлення як власних ресурсів так і ресурсів молодших школярів.

Під час війни діти – в різній мірі – зіштовхуються з двома типами травматичних подій: несподівані травматичні події та довготривалі несприятливі події, що зумовлюють виникнення непродуктивних стратегій подолання труднощів. У результаті діти значно частіше, ніж їх однолітки без досвіду перебування на війні, страждають від таких проблем як тривожний розлад, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресія, дисоціативні розлади, поведінкові розлади (зокрема агресія, асоціальна і злочинна поведінка, схильність до насильства), а також більш схильні до зловживання алкоголем і наркотичними засобами. Як зазначають Джоші та О'Доннелл, психічні розлади насправді є «нормальною реакцією на ненормальні події» [3].

В умовах військових конфліктів діти і дорослі можуть переживати такі травмуючі ситуації: перебування в зоні військових дій, під обстрілами (тривале переховування у сховищах); травми, поранення, що загрожують життю; участь близької людини у воєнних діях; втрата близької людини; насильницька смерть людей (людини), яка відбулась на очах; насилля, погрози; полон (наприклад, викрадення, утримання в заручниках); вимушене переселення з місця проживання; руйнування житла; виселення з будинку; втрата контактів з близькими людьми і страх за свою безпеку та безпеку рідних; розлучення сім'ї, коли різні члени родини змушені жити окремо; холод, голод (або загроза голоду); раптова втрата майна до стану злиденності [2, с. 45].

Ураховуючи недостатню розробленість даної проблеми, потребу підготовки фахівців готових і зацікавлених в збереженні психічного здоров'я дітей молодшого шкільного віку, які переживають кризові стани через військові дії в Україні, вважаємо розгляд цієї теми актуальним та науково значущим.

**Виклад основного матеріалу.** Потреба сучасного суспільства у компетентних спеціалістах здатних до мобільної адаптації у швидкозмінних умовах професійної діяльності висуває нові серйозні вимоги до їхньої підготовки, зокрема у вищому навчальному закладі. Як зазначається у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у «Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті» та інших державних нормативних документах, навчання у ЗВО має забезпечити як загальну професійну підготовку фахівця, так і його спеціалізацію, спрямовану на певний вид діяльності в конкретних соціокультурних умовах. Забезпечення освітнього середовища, де всі почуваються у безпеці, мають рівноправ'я, повагу один до одного, є пріоритетним завданням педагогів. Водночас реалії сьогодення висувають нові вимоги до безпечного освітнього середовища, що пов'язано із воєнним станом у державі, систематичними ракетними обстрілами інфраструктури, окупацією територій, психологічними травмами тощо. У зв'язку з цим в Україні виникла нагальна потреба у підготовці висококваліфікованих фахівців, які зорієнтовані на організацію безпечного освітнього середовища, зокрема в умовах воєнного стану.

На думку А. Харківської освітнє середовище має бути простором, у якому цікаво, комфортно, весело, безпечно дітям. Сучасне освітнє середовище характеризується партнерством, залученням до співпраці з мешканцями міста, волонтерами, які дозволяють забезпечити цікаві та насичені уроки, зустрічі, конкурси, виставки, свята та концерти, семінари, відкриті лабораторії, майстер-класи. У будь-якому освітньому середовищі мають бути забезпечені всі необхідні умови для організація навчальної та виховної діяльності, соціалізації, розвитку та самоосвіти, а також унеможливлення проявів насилля, агресії, булінгу, знущань, обмеженості тощо [11, с. 124].

Вважаємо за доцільне більш докладно зупинитися на розгляді базових понять дослідження як-от резильєнтність, розвиток резильєнтності, освітнє середовище, підготовка майбутніх організаторів освітнього середовища.

Зарубіжні дослідження феномену «резилієнс» почалися в 1970-ті роки. І саме дослідження, проведені за участю дітей, дозволили розкрити і зрозуміти сутність цього явища. Термін «резильєнтність» загалом пов'язаний зі здатністю психіки відновлюватися після несприятливих умов. Розуміння того, як і яким чином деякі люди здатні вистояти, відновитися і навіть психологічно зрости, зміцніти після складних життєвих негараздів або катастроф є цікавим для педагогів, психологів та психотерапевтів, працівників помічних професій. Вивчення резильєнтності є важливим, тому що розуміння людської спроможності до психологічної позитивної адаптації в несприятливих обставинах може допомогти фахівцям з психічного здоров'я розробляти

спеціальні психотехнології для психопрофілактики та розвитку резильєнтності, життєстійкості, стресостійкості; розвитку здатності самостійно долати стресові ситуації [4, с. 71]. Поняття «резильєнтності» (англійською мовою «resilience») почало досліджуватися в XX столітті та тлумачиться дослідниками по-різному. У таблиці 1 подано визначення, на основі яких було створено концепції та моделі резильєнтності.

Таблиця 1

**Визначення резильєнтності**

| Рік  | Автор                           | Визначення                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1993 | Wagnild G. M.,<br>Young H. M.   | Резильєнтність – це персональна характеристика особистості, яка модерує або пом'якшує негативні наслідки стресу і сприяє адаптації                                                                                                                                                                    |
| 2003 | Connor K. M.,<br>Davidson J. R. | Резильєнтність втілює особистісні якості, які дають змогу людині зростати перед лицем невдач                                                                                                                                                                                                          |
| 2005 | Fergus S.,<br>Zimmerman M.      | Резильєнтність – це процес подолання негативних наслідків впливу травмуючих подій, успішної боротьби з травмуючими наслідками після цих подій та уникнення негативних траєкторій життя та розвитку, що пов'язані з ризиком                                                                            |
| 2017 | Акоста та ін.,                  | Резильєнтність – здатність динамічної системи, такої як спільнота, передбачати виклики та успішно до них адаптуватися                                                                                                                                                                                 |
| 2019 | Feder та ін                     | Резильєнтність – здатність успішно адаптуватися до негараздів, стресових життєвих подій, значної загрози або травми                                                                                                                                                                                   |
| 2016 | Folke                           | Резильєнтність – здатність вистояти перед обличчям змін, продовжувати розвиватися в умовах, що постійно змінюються                                                                                                                                                                                    |
| 2021 | Masten, та ін.                  | Резильєнтність – здатність динамічної системи успішно адаптуватися до викликів, які загрожують функціонуванню, виживанню або розвитку системи                                                                                                                                                         |
| 2018 | Ungar                           | Резильєнтність – здатність системи передбачати, адаптуватися та реорганізовувати себе в умовах негараздів таким чином, щоб сприяти та підтримувати своє успішне функціонування                                                                                                                        |
| 2017 | Гусак та ін.                    | Резильєнтність – здатність людини або соціальної групи (спільноти) амортизувати вплив надзвичайних ситуацій, тобто «пом'якшувати» дію їхніх соціальних та психологічних наслідків через актуалізацію ресурсів окремих людей, груп, організацій та громад, здатних запобігти загостренню психологічних |

|      |              |                                                                                                                                                                                                                                     |
|------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      |              | проблем і розладів серед учасників і свідків важких подій                                                                                                                                                                           |
| 2022 | Кокун та ін. | Резильєнтність – це розумова, фізична, емоційна та поведінкова здатність людини адаптуватися, відновлюватися та процвітати в ситуаціях ризику, викликів, небезпеки, складності та негараздів, а також вчитися та рости після невдач |

Серед українських науковців зацікавленість до резильєнтності проявляли Т. Титаренко, Г. Лазос, З. Кіреєва, Г. Бердник, Х. Стельмашук, Т. Ларіна, В. Корольчук, О. Кокун, Т. Мельничук, Т. Кочубей, Т. Циганчук, Г. Мигаль, О. Хамініч, О. Романчук, В. Чорнобровкін, В. Чорнобровкіна та ін. [2].

В україномовній літературі термін «resilience» перекладають як «стресостійкість», «життєстійкість», «життєздатність», «стійкість до травми», «психологічна пружність», «психологічна стійкість», що призводить до певної термінологічної плутанини. Відмінність у змісті понять резилієнсу («resilience») та резильєнтності («resiliency»), полягає в тому, що резилієнс є процесом, а резильєнтність – властивістю (або здатністю) особистості [5, с. 5].

Для українських педагогів, які працюють в умовах постійних змін та викликів, це поняття набуває особливого значення. Війна, економічна криза, міграція та інші фактори створюють складні умови для професійної діяльності, вимагаючи від педагогів високий рівень адаптивності та стійкості.

Наприклад, О. Романчук визначає психологічну стійкість, як здатність проходити крізь життєві випробування, зберігаючи при цьому психічне здоров'я, особистісну цілісність [10].

Г. Бердник визначає стресостійкість як сукупність особистих якостей, що дозволяють людині витримувати значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження, зумовлені особливостями професійної діяльності, без шкідливих наслідків для навколишніх та власного здоров'я [1].

Резилієнтність дітей молодшого шкільного віку є складним і динамічним явищем, яке проявляється у здатності ефективно адаптуватися до стресових ситуацій, долати труднощі та розвиватися, незважаючи на негативні впливи. Резилієнтність може проявлятися у здатності розв'язувати конфлікти, побудові позитивних відносин та знаходженні підтримки у колективі. У молодшому шкільному віці, що охоплює дітей у віці від 7 до 11 років, соціальні вміння відіграють важливу роль у розвитку резилієнтності. На цьому етапі діти активно вступають у взаємодію з однолітками та вчителями, розвиваючи соціальні навички, які можуть впливати на їх здатність ефективно впоратися з різними життєвими викликами та стресами [2].

Розбудова соціальних умінь є ключовим аспектом розвитку резилієнтності. Резилієнтні діти на цьому етапі можуть виявляти здатність до розв'язування конфліктів конструктивним способом. Вони вміють ефективно комунікувати, висловлювати свої думки та вчасно вирішувати непорозуміння. Це допомагає їм зменшити можливість наростання негативних емоцій та розбіжностей з оточуючими. Також резилієнтні діти цього віку виявляють здатність до побудови позитивних відносин з однолітками та дорослими. Вони можуть бути відкритими, ввічливими та емпатійними, що сприяє створенню гармонійного оточення. Ця позитивна взаємодія допомагає зберігати позитивний емоційний стан, знижує ризик виникнення конфліктів та сприяє психологічній стійкості. Резилієнтні діти можуть активно знаходити підтримку у своєму соціальному колективі. Вони вміють звертатися за допомогою та радію до своїх однолітків та дорослих, що допомагає їм впоратися зі стресами та труднощами. Вони відчують себе частинкою команди, де можуть знаходити підтримку та допомогу, коли це потрібно.

Узагальнюючи, у молодшому шкільному віці резилієнтність може виявлятися через здатність дітей розв'язувати конфлікти, побудову позитивних відносин та знаходження підтримки у колективі. Соціальні вміння грають важливу роль у формуванні резилієнтності та допомагають дітям ефективно пристосовуватися до різних викликів та ситуацій у їхньому житті.

Здатність до навчання та бажання здобувати знання може сприяти розвитку резилієнтності, оскільки допомагає дітям прагнути досягти своїх цілей навіть у випадку труднощів. Зацікавленість навчанням є важливим аспектом розвитку резилієнтності у дітей. Ця здатність виявляється через бажання дітей здобувати знання, розвиватися та досягати своїх освітніх цілей незалежно від труднощів, які можуть зустрічатися на їхньому шляху [2, с. 30-32].

Зацікавленість навчанням відіграє ключову роль у формуванні резилієнтності. Резилієнтні діти, які проявляють цю здатність, відчують внутрішню мотивацію до досягнення успіху у навчанні та розвитку. Вони бачать значущість знань і навичок для свого майбутнього, що стимулює їх працювати над власним ростом незалежно від труднощів, з якими вони можуть зіткнутися. Зацікавленість навчанням також допомагає дітям розглядати перешкоди як можливості для особистого зростання. Вони ставлять перед собою виклик подолати труднощі та навчаються з них. Це сприяє формуванню позитивної психологічної реакції на виклики та стимулює їх до пошуку шляхів вирішення проблем. Зацікавленість навчанням може сприяти розвитку терпимості до невдач та незавершених завдань. Резилієнтні діти розуміють, що не завжди все вдається з першої спроби, і вони готові вдосконалювати свої зусилля та навички, щоб досягти бажаного результату.

Таким чином, зацікавленість навчанням відіграє важливу роль у розвитку резилієнтності у дітей молодшого шкільного віку. Ця здатність стимулює їх внутрішню мотивацію до розвитку та досягнення освітніх цілей незалежно від труднощів. Вона сприяє формуванню позитивної психологічної реакції на виклики, розвитку терпимості до невдач і навчанню з них [3].

Основними ресурсами резилієнс у дітей є:

- контакт з турботливим дорослим;
- довіра;
- приємна активність;
- позитивний контакт з однолітками;
- почуття контролю над тілом та емоціями;
- здатність вирішувати конкретні проблеми;
- позитивне мислення [2, с. 49].

Останнім часом західний підхід, який розглядає психічне здоров'я дітей в зонах конфлікту переважно крізь призму ПТСР, зазнає багато критики через властиве йому етноцентричне бачення, що не враховує ні систему переконань місцевого населення, ні здатність до волевиявлення й життєстійкості самих дітей. Не варто вважати дітей пасивними жертвами насильства, позбавленими свободи волі. Вони є активними членами суспільства, які створюють власні стратегії виживання і подолання труднощів та здатні самостійно вирішити: протистояти збройному конфлікту чи брати в ньому участь [12].

Сучасні психологічні дослідження показують, що, попри нелюдські умови, діти мають величезний потенціал життєстійкості, що дозволяє їм вирости та стати повноцінними індивідами всупереч отриманим психологічним травмам. Дослідники визначили кілька захисних механізмів, найважливішими серед яких є ефективні стратегії подолання труднощів, позитивна система переконань, здорові сімейні стосунки та дружба. Бідність, неналежні житлові умови, домашнє насильство, дискримінація і соціальна ізоляція – це лише кілька проблем, які потребують розв'язання після закінчення війни, щоб уникнути наслідків травматичних подій і зміцнити життєстійкість [12].

Дослідження науковців, які проводилися на групах дітей, з різних культурних та соціально-економічних осередків та піддавалися різним неблагополучним впливам, встановили фактори, що обмежують розвиток або покращують резильєнтність: ознаки або атрибути самих дітей, сімейні фактори, характеристики більш широкого соціального положення.

Захисні фактори, що сприяють формуванню резилієнс: розвиток навичок вирішення проблем, самоефективність, низький рівень конфліктності між батьками, позитивний зв'язок «батьки – дитина» в ранньому дитинстві, турботливі стосунки з рідними, соціальна підтримка. Фактори та умови, що

підвищують резилієнс: фізичне здоров'я, почуття гумору, почуття власної гідності, інтернальний локус контролю, підтримка сім'ї, духовність, підтримка громади, інтелект, продуктивні способи подолання труднощів, відчуття напрямку або місії, адаптивне дистанціювання, андрогінні гендерні ролі та реалістична оцінка навколишнього середовища [2, с. 16].

Проведені А. Мастен та її колегами багаторічні дослідження свідчать про те, що ключовим фактором, який допомагає дітям успішно долати життєві труднощі, є якість сімейних взаємин. Разом із тим, існують і індивідуальні особливості дитини, такі як когнітивні здібності та емоційна регуляція, які також впливають на формування резильєнтності. Цікаво, що деякі діти демонструють високу стійкість з раннього віку, що свідчить про те, що резильєнтність може бути потенціалом, який розвивається в процесі взаємодії дитини з оточенням. Однак, дослідження також показують, що резильєнтність може формуватися і в дорослому віці за умови наявності підтримки з боку оточення. Таким чином, резильєнтність розглядається як динамічна властивість, яку можна розвивати за допомогою спеціальних програм [2, с. 17].

Д. Майкенбаум, детально досліджуючи питання формування резильєнтності у дітей, що зазнали травматичних подій, виділив низку ефективних стратегій. Зокрема, він наголошує на важливості створення для дитини безпечного та передбачуваного середовища, мінімізації впливу негативних факторів та надання їй можливості підтримувати звичний спосіб життя. Автор також підкреслює необхідність залучення дитини до здорових видів діяльності, що сприяють відновленню психологічної рівноваги [2, с. 17].

Окрім того, Д. Майкенбаум пропонує навчати дітей ефективним стратегіям копіngu, розвивати їх емоційний інтелект та заохочувати до просоціальної поведінки. Важливу роль у процесі подолання травми відіграє відкрита комунікація між дитиною та дорослими, а також спільна розробка плану дій. Автор також рекомендує використовувати ритуали та символи для того, щоб допомогти дитині осмислити пережитий досвід [2, с. 18].

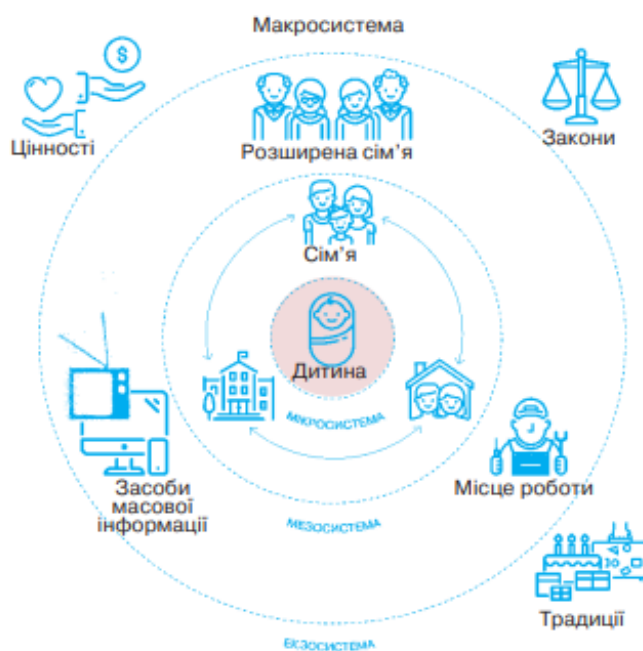
Концепція «екологічної резильєнтності», запропонована В. Толлом та іншими дослідниками, акцентує увагу на взаємодії індивідуума з його соціальним середовищем у процесі подолання труднощів. Педагогічні працівники можуть створити в навчальному закладі такі соціально-психологічні умови, які мінімізують негативний вплив військового конфлікту на психічне здоров'я дітей. Окрім того, школа може виступати в ролі координатора взаємодії між дитиною, її сім'єю та іншими соціальними інституціями, що сприяє задоволенню потреб дитини та ефективному вирішенню проблем, викликаних війною.

В. Тол та його колеги звертають увагу на відсутність достатньої кількості наукових досліджень, які б детально описували, як школа впливає на розвиток стійкості у дітей. Існуючі дослідження переважно зосереджені на тому, як позитивні стосунки з однолітками можуть пом'якшити негативний вплив насильства в сім'ї та громаді на психічне здоров'я дитини. Однак, ці дослідження обмежені вивченням лише цих двох типів насильства [2, с. 19].

Одним із сучасних підходів щодо вивчення резилієнс у дітей, які постраждали під час військових конфліктів є так званий соціоекологічний підхід, вперше описаний Урі Бронфенбреннером у 1979 році. Теорія екологічних систем Урі Бронфенбреннера доводить, що дитина розвивається у взаємодії з мікро-, мезо-, екзо- та макросистемами. У воєнний час ці системи руйнуються, тому освітнє середовище має компенсувати їхню нестабільність, стаючи «буферною зоною».

Соціоекологічний підхід Урі Бронфенбреннера є важливим інструментом для розуміння розвитку людини в контексті її соціального середовища. Він підкреслює, що розвиток – це результат складних взаємодій між різними рівнями систем, від сім'ї до широких соціокультурних факторів. Цей підхід широко використовується в освіті, соціальній роботі та психології для розробки ефективних програм підтримки та розвитку.

Цей підхід робить наголос на впливі навколишнього середовища, в якому зростає дитина, на її розвиток, і визначає різні рівні цього впливу (рис.1.) [2, с. 18].



**Рис. 1. Соціоекологічна модель за Бронфенбреннером**

За Бронфенбреннером, розвиток людини відбувається на кількох взаємопов'язаних рівнях. Найближче оточення (сім'я, школа) утворює мікросистему, яка безпосередньо впливає на дитину. Взаємодія між цими сферами (наприклад, між сім'єю і школою, друзями) – це мезосистема. Екзосистема – це ширше середовище (наприклад, робота батьків), яке опосередковано впливає на дитину. І нарешті, макросистема – це найширший рівень, що включає культурні норми та цінності, які формують всі інші системи. Ця модель дозволяє аналізувати, як різні фактори ризику і захисту, діючи на різних рівнях соціоекологічної моделі застосовуються в несприятливих умовах [2, с. 19].

Стресостійкість забезпечується наявними в людини ресурсами, які виявляються і взаємодіють на різних рівнях: індивідуальному, соціальному, культурному. Коли якась подія загрожує нашому статусу, економічній стабільності, близьким людям, власності, тобто якимось ресурсам, то, як наслідок, виникає стрес. Тому психосоціальні підтримки лише тоді стануть ефективними, коли будуть багаторівневими і враховуватимуть як вплив соціального оточення, так й індивідуальні чинники, що впливають на дитину. Отже, підвищення резильєнтності людини можна розглядати як підвищення її індивідуального ресурсного потенціалу, так і здатності найближчого оточення захищати дитину від впливу несприятливих факторів [3].

Сучасні діти молодшого шкільного віку мають бути максимально життєстійкими, вміти зберігати психоемоційний баланс під час кризових ситуацій, долати труднощі без значної шкоди для здоров'я та набувати здатності до швидкого відновлення після стресових ситуацій. В цьому контексті важливого значення набуває вміння підтримувати оптимальний внутрішній стан в період зовнішніх викликів, тобто резильєнтність. Саме резильєнтність дозволяє зберігати вміння адаптуватися, розвиватися, змінюватися та рости, попри переживання несприятливих подій, стресу чи травми та швидко відновлювати своє психічне здоров'я. Цей надзвичайно важливий аспект життєстійкості, допомагає адаптуватися до несприятливих та травматичних подій життя [2].

На основі вітчизняних та закордонних досліджень та дослідницьких даних можна виокремити такі складники резилієнс у дітей молодшого шкільного віку:

1. Базова позитивна життєва позиція: спокійно-позитивний емоційний фон життя; базове почуття безпеки та суб'єктивне благополуччя (англ., well-being); позитивне мислення.

У складних життєвих ситуаціях цей складник резилієнс виявляється у тому, що дитина відчувається спокійно (це забезпечується почуттям базової

довіри до світу, що визначає звичайний спокійно-позитивний емоційний фон процесу життя). Завдяки базовій безпеці в ситуаціях невизначеності або загрози дитина здатна безпечно почуватися поруч з близькими дорослими.

2. Оптимістична налаштованість, життестійкість (англ., *hardiness*), самоефективність (англ., *self-efficacy*): оптимізм, здатність зберігати відчуття перспективи та надію; використання активних і продуктивних стратегій опанування; участь, контроль, прийняття ризику; самоефективність.

Цей складник резилієнс полягає у здатності сподіватися на краще, вірити, що ситуація завершиться, буде подолана; він регулює поведінку дитини у складній ситуації через установки щодо своєї сили й стійкості («я можу це витримати», «я здолаю це»), що споріднює його з першим складником, зокрема – з навичками позитивного мислення.

Самоефективність базується на почутті й усвідомленні власної здатності успішно впоратися зі складною ситуацією, довірі до себе, впевненості в собі (англ., *confidence*). Поняття самоефективності вказує на переконання дитини у своїй здатності організовувати та здійснювати дії, необхідні для отримання бажаних результатів, віру у власні можливості.

3. Навички та якості, що допомагають розв'язанню проблем: інтелект, конструктивне мислення, інтелектуально-особистісний потенціал подолання; здатність знаходити альтернативи, різні варіанти розв'язання проблеми, гнучкість, креативність; здатність формувати план дій, наполегливість і поступовість в його реалізації.

4. Соціальні зв'язки, стосунки з оточенням, здатність надавати та отримувати допомогу (англ., *connection, contribution*): участь та почуття приналежності; здатність до підтримування стосунків, дружби, кооперації, солідарності; соціальна компетентність та просоціальна поведінка (відповідальність, емпатія і турбота, навички спілкування, почуття гумору, легкість у спілкуванні з іншими людьми); здатність розуміти почуття інших людей.

Цей складник резилієнс вказує на здатність підтримувати стосунки з людьми, зокрема – близькі стосунки (бути прив'язаним); здатність надавати і приймати підтримку в стосунках з людьми, конструктивно взаємодіяти, кооперуватись. Показником цього може бути наявність широкого кола спілкування та мережа значущих стосунків (близькі, рідні, друзі, знайомі), налаштованість на дружбу та допомогу іншим у складних ситуаціях, здатність просити, приймати та надавати допомогу.

5. Автономія, самостійність, самоконтроль: самостійність, певна незалежність у думках та вчинках; інтернальний локус контролю; здатність піклуватись про себе, розвинена ідентичність, здатність діяти незалежно;

саморегуляція, самоактивація, самоконтроль; усвідомлення здатності контролювати результати своїх рішень.

6. Наявність прагнень та орієнтація на майбутнє: здорові очікування, планування, постановка завдань; спрямованість на діяльність, працелюбність і працездатність; успішність у навчанні та соціальній активності (корелює з низьким ризиком виникнення та розвитку поведінкових розладів); спрямованість у майбутнє.

Цей складник резилієнс описує таку властивість (здатність), як спрямованість на виконання значущої діяльності, прагнення мати мету, наміри і бути налаштованим на їх досягнення. Така спрямованість зберігає продуктивність та дієву напругу, необхідну для опанування складною ситуацією [2].

Отже, травматичні події, депресія, тривожність, в наслідок воєнних дій, мають великий вплив на психічне здоров'я дітей молодшого шкільного віку. Тому для збереження психоемоційного стану в сучасному світі, сповненому викликів, дітям необхідно допомагати розвивати стійкість до стресу.

Резильєнтність допомагає дітям зберігати внутрішню рівновагу, навіть коли зовнішні обставини змінюються. Ця здатність дозволяє їм ефективно справлятися з труднощами, уникати тривалих переживань і швидко відновлюватися після стресових ситуацій. Сучасні діти мають бути гнучкими та адаптивними, щоб успішно долати життєві виклики. Здатність зберігати спокій і врівноваженість під час стресових ситуацій, а також швидко відновлюватися після них – це ключові навички для успішного розвитку. Резильєнтність, або здатність адаптуватися до змін і долати труднощі, є важливою складовою цієї гнучкості. Вона допомагає дітям не лише виживати в складних умовах, але й процвітати, розвиватися та досягати успіхів. Розвиток резильєнтності допомагає дітям ставати більш впевненими в собі, самостійними та адаптивними до змін, а освітнє середовище може грати ключову роль у формуванні цієї здатності [9].

Аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить, що проблема створення освітнього середовища в закладах освіти є відносно новою для української педагогічної науки, проте її розробка ведеться не на порожньому місці. На теперішній час у монографіях, дисертаціях та інших наукових працях висвітлено теоретичні концепції, класифікації, дефініції «середовище» (К. Ясперс, С. Сергєєв тощо). Набув поширення термін «освітнє середовище» (Є. Бондаревська, А. Лукіна, В. Веснін, І. Левицька, Л. Кепачевська, І. Улановська, І. Щендрик та ін.), робляться спроби класифікувати освітні середовища. Категорію «освітньо-виховне середовище» вивчали Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петрівський, І. Якиманська та

ін., «творче освітнє середовище» (В. Ясвін, К. Приходченко). В сучасних умовах інформатизації суспільства науково обґрунтованим та широко вживаним є термін «інформаційно-освітнє середовище навчального закладу» (А. Білощицький, С. Лещук). В останні роки привернено увагу до формування освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу (К. Приходченко, А. Каташов та ін.) [13].

Таким чином, вивчення вітчизняних і зарубіжних досліджень свідчить, що проблема проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх організаторів освітнього середовища в умовах університету в педагогічній теорії та практиці досі спеціально не розглядалася. Водночас, аналіз існуючих праць щодо окресленої проблеми показує наявність різноманітних, часто протилежних підходів, і разом з тим, однобічну спрямованість та відсутність системності досліджень.

Науковці конкретизуючи проблему середовищного підходу до освіти, зазначають, що зміст освіченості буде розумітися як безперервно мінливе середовище, включаючи інформаційні та телекомунікативні середовища, що найбільш оперативно відбивають ці зміни. Однак, як показує досвід, застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій, само по собі, не приводить до істотного підвищення ефективності освітнього процесу та професійної підготовки фахівця. Доцільним є створення такого освітнього середовища професійної підготовки, яке забезпечувало б процеси гуманізації освіти, підвищення його інноваційності, креативності, інтегративності, створювало б умови, максимально сприятливі для професійного саморозвитку особистості.

Вважаємо, що організатор освітнього середовища виступає як фасилітатор резильєнтності, який: створює «безпечний простір» для навчання та соціалізації; інтегрує психологічну підтримку в освітній процес; адаптує навчальні програми до потреб дітей, які переживають травму.

Теоретичні компетенції організатора освітнього середовища включають: знайомство з дитячою психологією кризових станів: розуміння симптомів ПТСР, тривожних розладів, механізмів адаптації; володіння кризовою комунікацією: навички підтримки дітей через активне слухання, валідацію емоцій; проектування резильєнтних освітніх практик: використання методів арт-терапії, нарративної педагогіки, ігрового навчання. Теорія навчання через досвід (Kolb): тренінги з симуляцій кризових сценаріїв (наприклад, евакуація, тривожні сигнали). Соціально-емоційне навчання (CASEL): формування в організаторів освітнього середовища навичок розвитку емпатії, саморегуляції та соціальної свідомості у дітей.

На нашу думку, особливості реалізації професійної підготовки майбутніх організаторів освітнього середовища до розвитку резильєнтності дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану передбачають :

- теоретичну підготовку (вивчення основних теорій резильєнтності, її компонентів (емоційна стійкість, соціальна підтримка, адаптивність тощо та факторів, що впливають на її розвиток); знання про вікові особливості дітей, етапи їх психологічного, емоційного та соціального розвитку; **розуміння стресу та травми:**(вивчення того, як стресові ситуації впливають на дітей, і які механізми допомагають їм впоратися з труднощами);

- розвиток практичних навичок як-от **навички емоційної підтримки:** навчання технікам активного слухання, емпатії та створення безпечного середовища для дітей; **методи розвитку критичного мислення:** навчання тому, як допомагати дітям аналізувати ситуації, приймати рішення та знаходити виходи зі складних обставин; **техніки управління стресовими ситуаціями:** вивчення методів релаксації, дихання, медитації та інших підходів, які допомагають дітям впоратися з емоційним напруженням; **навички вирішення конфліктів:** навчання технікам медіації, ведення діалогу та конструктивного вирішення конфліктів у групі;

- розвиток особистісних та професійних якостей як-от: відповідальність, організованість, пунктуальність, чесність, оптимістичність, емпатія, лідерські навички тощо), навички критичного мислення, психологічного впливу на дітей, формування комунікативної компетентності, уміння швидко самоорганізовуватися, надавати психологічно-консультативну підтримку, домедичну допомогу у критичних ситуаціях.

**Висновки.** Резильєнтність у воєнний час – це не лише виживання, але й можливість перетворити травму на ресурс для росту. Організатори освітнього середовища, керуючись теоретичними знаннями мають стати провідниками цього процесу. Резильєнтність дітей молодшого шкільного віку формується через взаємодію всіх рівнів освітнього середовища (від класу до державної політики). Підготовка організаторів освітнього середовища має включати превентивні стратегії (наприклад, розробка планів дій на випадок тривоги); впровадження спецкурсів з кризової педагогіки у програмі підвищення кваліфікації; регулярне оновлення знань та навичок через участь у професійних заходах; розробка практичних кейсів на основі досвіду країн, які пережили війни (наприклад, Ізраїль, Боснія); створення мережі підтримки для обміну досвідом між педагогами з різних регіонів.

Підготовка майбутніх організаторів освітнього середовища потребує формування готовності розуміти різних людей, орієнтуватися в різних способах життєдіяльності, зокрема і вміння орієнтуватися в різних видах професійної

діяльності. В умовах воєнного стану активізується потреба в підвищенні рівня безпеки освітнього середовища, що вимагає від майбутніх фахівців свідомого ставлення та відповідальності до професійної діяльності. Зміст професійної підготовки майбутніх організаторів освітнього середовища в умовах воєнного стану має бути направлений на оволодіння знаннями, практичними навичками, які знадобляться їм для правильних дій в екстремальних ситуаціях.

Таким чином, підготовка майбутніх організаторів освітнього середовища до розвитку резильєнтності у дітей молодшого шкільного віку потребує ґрунтового теоретичного фундаменту, поєднання екологічного, травмоінформованого, соціально-емоційного підходів та теорії самоефективності, що дозволить створити систему, здатну протистояти викликам воєнного часу. Ключовим завданням є трансформація класичних концепцій у інструменти, придатні для роботи в умовах кризи, з акцентом на людяність, співпрацю та віру в майбутнє.

### Список використаних джерел

1. Бердник Г. Б. Дослідження стресостійкості особистості майбутнього практичного психолога в процесі професійної підготовки у ВНЗ. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. № 11 (2). С. 19–28.

2. Богданов С. О. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості / стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / Вид. 2-ге, доп., виправ. / заг. ред.: Чернобровкін В. М., Панок В. Г. Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2021. 282 с.

3. Вплив війни на психічне здоров'я дітей. URL: <https://warchildhood.org/ua/impact-of-war-on-childrens-mental-health>

4. Кабанцева А. В., Селіванова К. Г. Інтерактивні методи медико-психологічної реабілітації дітей, які зазнали впливу воєнних дій. *Радіоелектроніка та молодь в XXI столітті* : матеріали 26-го Міжнародного молодіжного форуму, 19-21 квітня 2022 р. Харків : ХНУРЕ, 2022. Т. 1. С. 71–73.

5. Кокун О. М. Діагностика професійної життєстійкості та психофізіологічної стійкості: методичні рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 58 с.

6. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Теоретико-емпіричний аналіз проблеми резильєнтності та стресостійкості в педагогічній діяльності. *Психологічний журнал*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2022. Вип. 8. С. 39–46.

7. Лебець І. С., Ніконова В. В. Особливості стану здоров'я та принципи профілактики психосоматичних і психологічних порушень в дітей шкільного віку із зони військового конфлікту. *Здоров'я дитини*. 2018. Т. 13. № 8. С. 729–735. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Zd\\_2018\\_13\\_8\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Zd_2018_13_8_5)

8. Полілуєва І., Сахно О. Резильєнтність як складова забезпечення психологічного здоров'я педагогів в умовах війни. EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo Issue 1, 2024. С. 140–151.

9. Психологічний супровід взаємодії суб'єктів освітнього простору: навчально-методичний посібник / колектив авторів, за науковою редакцією академіка НАПН України С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 81 с.

10. Романчук О. Психологічна стійкість в умовах війни: індивідуальний та національний вимір. URL: [https://i-cbt.org.ua/resilience\\_ukraine/](https://i-cbt.org.ua/resilience_ukraine/)

11. Харківська А. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти до організації безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану. *Науковий журнал Хортицької національної академії* (Серія: Педагогіка. Соціальна робота). Випуск 2 (9). 2023. С. 123–130.

12. Явна К. Діти та війна. Навчання технік зцілення. Для дітей віком від 8 до 18 років. Львів : Галицька Видавнича Спілка, 2022. 108 с.

13. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (1). С. 104–109. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv\\_2011\\_4\(1\)\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4(1)_19).

**А. Ф. Курінна**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,  
Запорізький національний університет  
(м. Запоріжжя, Україна)

**В. І. Меньяйло**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри загальної та прикладної фізики,  
Запорізький національний університет  
(м. Запоріжжя, Україна)

## **МОВЛЕННЄВОТВОРЧА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: СЛОВОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД**

**Анотація.** У дослідженні проаналізовано концептуальні положення мовленнєвотворчої підготовки майбутніх педагогів нової формації до професійної комунікації в системі вищої освіти на засадах словоцентричного підходу.

Визначено, що процес трансформації вищої освіти в умовах розвитку неориторики актуалізує мовленнєвотворчу підготовку майбутнього педагога-ритора, здатного до співпраці, продуктивної комунікативної взаємодії та мовленнєвого вчинку; відрізняється професійною мобільністю та динамізмом.

Особливу увагу приділено словоцентричному підходу як інноваційній стратегії, що ставить слово в центр професійної комунікації педагога і актуалізує високий рівень його мовленнєвої культури, риторичної майстерності, емпатії та гнучкості у виборі комунікативних ініціатив. У фокусі цього процесу лежить ефективне використання слова як інструменту впливу, що поєднує логічну переконливість, емоційну виразність і етичну спрямованість.

Доведено, що професійна комунікація майбутнього педагога-ритора на засадах словоцентричного підходу спрямована на розвиток навичок створення академічних текстів і усних висловлювань, що потребують від педагога усвідомленого вибору лексики, стилістичних засобів і риторичних прийомів у межах лінгвориторичної діяльності. Лінгвориторична діяльність, у свою чергу, в дослідженні розглядається як синтез мовної творчості й риторичної майстерності, що забезпечує ефективність професійної комунікації.

Запропоновано практику використання словоцентричного інструментарію в межах дисциплін риторичного/комунікативного спрямування, що мають на

меті набуття риторичних умінь і навичок, необхідних для підготовки публічних виступів з урахуванням їх різновидів та комунікативних дискурсів; розвиток діалогічного мислення та мовлення; навчання вільному спілкуванню в сфері наукових та експертних знань із колегами, широкою науковою спільнотою (у тому числі міжнародною), суспільством у цілому.

Результати дослідження підкреслюють важливість мовленнєвотворчої підготовки як невід'ємної складової лінгвориторичної освіти сучасного здобувача вищої освіти на підставі неориторичних тенденцій та досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, що змінюють діалогічну структуру спілкування та забезпечують ефективну професійну комунікацію фахівця-ритора.

**Ключові слова:** здобувач вищої освіти, мовленнєвотворча підготовка майбутнього педагога-ритора, лінгвориторична діяльність, словоцентричний підхід, професійна комунікація.

**Вступ.** Процес гуманізації освіти висуває нові вимоги до особистості педагога, стилю його спілкування з усіма суб'єктами освітнього процесу. Серед усіх проблем, пов'язаних з модернізацією системи освіти в Україні, найбільш складною виявилася перебудова професійної комунікації педагога. Зміна позиції сучасного освітянина від авторитарної, характерної для традиційної педагогіки тоталітарного суспільства, до позиції вчителя-гуманіста, здатного сприймати світ людини як самоцінність, проявляти емпатію, повагу до вихованців, визнавати їхнє право на власну думку та неординарність суджень, спонукає педагога-промовця до власного мовленнєвого самовдосконалення в межах лінгвориторичної діяльності як сукупності наукових уявлень, теоретичних установок, термінів, що породжуються міждисциплінарним компонентом на перетині лінгвістики та риторики [10, с. 163].

Традиційний підхід до слова як основної одиниці лінгвориторичної діяльності в процесі мовленнєвотворчої підготовки переглядається з урахуванням зростання значущості соціокультурної ролі слова у формуванні педагога-ритора, здатного до гнучкого використання мови в різних професійних ситуаціях – від уроків і лекцій до спілкування з батьками та колегами, та визначає творче мовленнєве самовираження здобувачів вищої освіти, становлення їх комунікативного та інтелектуально-культурного потенціалу.

Такий процес обумовлений змінами в духовно-ціннісній сфері освітнього середовища, перенесенням фокусу уваги з вивчення безпосередньо мовної системи на її творця та користувача. Важливість мовної освіти в становленні національно свідомої та духовно-багатої особистості з розвиненим творчим

потенціалом підтверджується Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, Стандартами вищої освіти і концептуальними положеннями мовної освіти [7; 20; 18; 19].

Виявлений сьогоднішнім дефіцит лінгвістично-комунікативної компетентності в основному виді діяльності педагога – спілкуванні, розуміння педагогічного процесу як завжди комунікативної взаємодії між дорослим і дитиною, вихователем і вихованцем, викладачем і здобувачем вищої освіти, загострили інтерес до феномену слова та спільної мовленнєвої творчості, що вимагає такої організації словоцентричної роботи, під час якої народжуються задуми власних творів і виникає бажання висловити свою думку публічно. Але, на жаль, не завжди вчитель спроможний активізувати зазначену роботу через відсутність відповідної професійної підготовки.

Саме тому актуалізація мовної самосвідомості та словесної самореалізації сучасного освітянина визначили мету дослідження – висвітлення процесу мовленнєвотворчої підготовки майбутніх педагогів нової формації до професійної комунікації в системі вищої освіти на засадах словоцентричного підходу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Досягненням методичної науки сьогоднішнього можна вважати посилення комунікативної спрямованості педагогічної взаємодії та лінгвориторичної освіти (А. Багмут, В. Беломорець, А. Богуш, М. Вашуленко, І. Гудзик, Л. Давидюк, В. Іваненко, А. Капська, К. Крутій, В. Мельничайко, Г. Михайловська, М. Пентиліук, Т. Потоцька, Г. Сагач, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.). Багато в чому це пояснюється тим, що процесу навчання на аспектних заняттях у межах дисциплін професійного спрямування в сучасних закладах вищої освіти не завжди властива чітка комунікативна спрямованість та системна словоцентрична робота в межах лінгвориторичної діяльності, про що йдеться в роботах С. Абрамовича [1; 2], Н. Голуб [3; 4], А. Капська [6], А. Курінної [9–12], Л. Мацько [13; 14], В. Меньяло [11], М. Пентиліук [17], Г. Сагач [21], М. Чикарькової [1] та інших.

У двадцять першому столітті феномен «слова» стає предметом розгляду в мовознавстві, лінгвістиці тексту, логіці, психолінгвістиці, соціолінгвістиці, теорії комунікації, теорії словесності, теорії білінгвізму, теорії сценічного мовлення, поезиці, неориторичі. Сучасна логіка, феноменологія відроджують герменевтику як мистецтво і теорію тлумачення, що має на меті виявити зміст тексту, виходячи з його об'єктивних (значення слів та їх історично обумовлених варіацій) та суб'єктивних (наміри авторів) підстав. Соціолінгвістика досліджує широке коло питань, пов'язаних із функціями

мови. Теорія комунікації тісно переплітається із психолінгвістикою. Семіотика починає вивчення загального у складі та функціонуванні різних знакових систем, які зберігають та передають інформацію (В. Фон Гумбольдт, Дж. Локк, Ч. Пірс, Ф. де Соссюр, та ін) [8; 31; 32; 33].

Із появою взаємовиключних точок зору щодо проблеми визначення мови та мислення, набуває значущості й питання визначення слова як лексичної одиниці. Особлива увага до слова та його значення обумовлена еволюцією лінгвістики у другій половині ХХ ст. – розширений погляд учених на мову як систему помітно «звувисся», концентруючись на окремо взятій мовній одиниці.

Детальне вивчення одного слова, так званий «словоцентризм», відзначено ще Ю. Апресяном, який позначився, за твердженням ученого, «двома важливими проривами – проривом у макросвіт мови та проривом у його мікросвіт» [33]. Результатом «прориву в мікросвіт мови» стає «лінгвістичне портретування» – всебічний, максимально докладний опис слова у всіх його проявах, у всіх функціях, які він виконує.

Незважаючи на багатовіковий досвід лінгвістики, поняття «слово» та «словоцентричний підхід» принципово невизначені. На думку В. Теркулова, причиною недосконалості словоцентричних теорій є прагнення знайти субстантну називну сутність і визначення мовної одиниці, а потім розглянути через її призму систему мови загалом [26]. Аналіз застосування слова показав, що у мові воно може виходити за межі субстантної тотожності самому собі і бути реалізованим в одиницях, які формально з ним не збігаються, – словосполученнях, реченнях зі службовими словами тощо [27].

Дослідник наголошує на тому, що базовою номінативною одиницею мови варто вважати номінатему, яку можна визначити тільки як сукупність глос, тобто реалізацій номінатеми в мовленні (екстенціонал), які перебувають у відносинах семантичної тотожності у всіх її проявах (інтенціонал – інваріантне значення) і взаємної формальної обумовленості. В основі тотожності номінатеми, таким чином, лежить тотожність її інваріантного мовного, сигніфікативного, концептуального значення, зв'язаного внутрішньою формальною взаємною вмотивованістю її глос [26; 27], що є важливим для змістовного наповнення роботи над словом у лінгвориторичній діяльності.

Найменування, яке здійснюється у формі лексичній (слово) або граматичній (всі види завершених конструкцій), є не тільки процесом позначення денотату, але, водночас, процесом пізнання та комунікації. У такий спосіб смислова функція слова як одиниці інформації включає формування поняття відповідного розумового образу у процесі комунікації [27].

Поява нової лінгвістичної категорії – концепту – і проблема використання останніх досягнень лінгвістики, соціолінгвістики, лінгвокультурології в

мовленнєвотворчій підготовці майбутніх педагогів диктують сьогодні необхідність перегляду системи методів та прийомів роботи над словом, які існують, пошук інших підходів. Оскільки концепт – це переважно поняття логіки, ніж мовознавства, робота над словом на заняттях із дисциплін гуманітарного спрямування повинна вибудовуватися в рамках досліджень лінгвоконцептології – особливої інноваційної галузі лінгвокультурологічного спрямування у вивченні мови, системотворчим, ключовим поняттям якої є здобувач вищої освіти як сформована мовна особистість (М. Бахтін) та особистісний концепт як її структуроутворюючий елемент (Г. Михайловська).

В. Сухомлинський, засновник гуманістичної, новаторської педагогіки, у своїх працях («Слово рідної мови», «Рідне слово», «Слово про слово», «На трьох китах») [25, с. 102] наголошує на актуальних питаннях: як навчити дитину серцем відчувати слово; передавати найтонші відтінки людської думки та переживання; сприймати, розуміти слово й успішно використовувати його в усних і писемних текстах. Учений вважає, що успіх роботи над словом залежить від соціально-культурного предметно-розвивального середовища, в якому вирізняються культурно-пізнавальне, художньо-естетичне, культурно-комунікативне, культурно-екологічне, культурно-трудове, культурно-рефлексійне середовища [25, с. 436].

Опанування культурою слова, за словами В. Сухомлинського, є неодмінною передумовою успішного навчання та розумового розвитку дитини. Слово та думка нерозривно пов'язані. Коли учасник спілкування вчиться відстоювати свою думку, він обов'язково вдосконалює мислення. Вираз думки словом дає можливість заглиблюватися в суть пізнаваного. З живої думки та слова «почалося становлення людини: думка, втілена в слово, підняла нас над природою, над усіма речами та явищами, над епохами та віками. Слово ввібрало в себе найтонші рухи наших почуттів; в ньому відзначилася душа, звичаї, традиції, радості та біль народу – всі його духовні цінності, що творяться століттями» [25, с. 301].

Багатоаспектні роботи автора поряд з роботами інших учених щодо проблеми «вільного володіння словом» (С. Абрамович [1], Н. Голуб [2], І. Зязюн [16], А. Курінна [30], Л. Мацько [13; 14], В. Меньяло [11], М. Пентилук [17], Г. Сагач [21] тощо), підтверджують значущість словоцентричної роботи у процесі мовленнєвотворчої підготовки до професійної комунікації майбутніх освітян.

Виходячи з психолого-педагогічних умов словоцентричної діяльності нами виділено технології навчання, які сприяють формуванню стійкого пізнавального інтересу до слова, умінь та навичок самостійної, спільної, творчої роботи здобувачів вищої освіти на заняттях з дисциплін гуманітарного

спрямування: «Риторична компетентність сучасного педагога», «Культура і техніка мовлення корекційного педагога», «Психолінгвістика», «Риторичні практики в організації відкритого ергономічного простору сучасного педагога», «Екологія слова: розвиток ефективної педагогічної комунікації в умовах профілізації», «Бізнес-комунікація та корпоративна ідентичність сучасного педагога», «Моделювання професійного спілкування сучасного педагога», «Майстерність публічного виступу в професійній комунікації», «Ораторське мистецтво в професійному середовищі», «Основи ефективної презентації в професійній комунікації», «Імпровізація та вплив у публічному виступі», «Мистецтво переконання у професійній комунікації», «Виховання словом: словоцентричний аспект педагогічної взаємодії».

Для розуміння змістового наповнення мовленнєвотворчих дисциплін наводимо приклад фрагменту програми курсу за вибором «Виховання словом: словоцентричний аспект педагогічної взаємодії».

1. Основи мовленнєвої комунікації. Психолінгвістичні аспекти словоцентричної комунікації

Розвиток сучасного комунікативного простору. Історичний досвід навчання засобам мовленнєвої комунікації. Психолінгвістичний вимір словоцентричної комунікації. Основні типи комунікабельності людей. Характеристики психологічного его-стану (батьків, дорослого, дитини).

2. Засоби мовного коду в словоцентричній комунікації

Прямі способи словоцентричного мовленнєвого впливу. Непрямі способи словоцентричного мовленнєвого впливу. Логіка і паралогіка. Фігуративна практика. Фігури. Тропи: метафора, метонімія, іронія та ін. Мовленнєвий закон. Комунікативні якості мовлення: правильність, виразність, багатство, ясність, точність, стислість, доцільність, художня образність. Техніка мовлення.

Алхімія та магія живого слова. Формування позитивного іміджу педагога. Образ (імідж) і особистість викладача. Словоцентрична професіограма педагога. Харизма вчителя. Національні особливості педагогічного спілкування на рівні слововживання. Лінгво-комунікативний потенціал особистості викладача. Експертиза лінгво-комунікативної діяльності педагога.

3. Мистецтво переконувати. Секрети продуктивного спілкування

Сутність полеміки та її різновиди. Спільне та відмінне у різновидах полеміки, дискусії, диспуту, суперечки. Мистецтво полеміки. Етика та етикет полеміста. Риси полемічного стилю. Культура полеміки. Полемічні прийоми на рівні слововживання. Методи маніпулювання, шляхи їх визначення і подолання. Заборонені прийоми в полеміці на рівні слововживання.

Технології налагоджування контакту на докомунікативній, комунікативній і посткомунікативній фазах комунікації. Аналіз якості та

ефективності продукту лінгво-риторичної діяльності. Лінгвориторична карта викладача. Самоаналіз (рефлексія) і коригування продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності, мистецтво критики й аналізу інших. Планування й прогнозування лінгвориторичної діяльності викладача.

Отже, як засвідчує фрагмент програми, мовленнєвотворчі курси мають на меті формування у студентів навичок ефективної педагогічної комунікації засобами неориторики; створення умов для засвоєння здобувачами вищої освіти комунікативних тактик та стратегій сучасного ергономічного спілкування на основі гуманізації та гуманітаризації навчального середовища; ознайомлення з інноваційними технологіями продуктивного екологічного спілкування, його основними параметрами: умовами, структурою, динамікою, чинниками, що впливають на характер інтеракції, ефектами і результатами; набуття риторичних умінь і навичок, необхідних майбутнім фахівцям у їх професійній діяльності з урахуванням профілізації.

Інтерактивний формат дисциплін лінгвориторичного спрямування розрахований на інтенсивний мовленнєвий, інтелектуальний і соціальний розвиток риторичної особистості майбутнього педагога, створює умови для вибудови мегаресурсу фахівця та сучасного закладу освіти.

Виконання риторичних практикумів й творчих проєктів спонукає до розвитку вмінь будувати свою діяльність з використанням новітніх програмних засобів відповідно до моральних, духовних, етичних і правових норм, працюючи в команді; оволодіння навичками самоорганізації та саморегуляції; передбачає самоаналіз/аналіз студентами власної професійної комунікативної діяльності засобами словоцентризму.

Особливістю мовленнєвотворчої підготовки майбутніх педагогів на засадах словоцентричного підходу є використання нетрадиційних технологій: ДБТ Штейнберга – дидактична багатовимірна технологія; «ЖФЕН» – технологія французьких педагогічних майстерень. Слід зазначити, предмет нашого дослідження передбачає використання фрагментів запропонованих технологій.

Так, компонентами дидактичної багатовимірної технології В. Штейнберга [29] є дидактичні багатовимірні інструменти (ДБІ) – універсальні, наочні, програмовані, матеріалізовані понятійно-подібні моделі багатовимірного уявлення та аналізу знань. З їхньою допомогою ми створюємо логіко-смыслову модель (ЛСМ) – образ-модель представлення знань на основі опорно-вузлових каркасів. Опорно-вузловий каркас – це допоміжний елемент логіко-смыслових моделей у вигляді опорно-вузлових координат та матриць.

Конструювання моделей включає такі процедури:

- у центр майбутньої системи координат розміщується об'єкт конструювання: тема, проблемна ситуація тощо;
- визначається набір координат – «коло питань» по темі, що проектується, до числа яких можуть включатися такі смислові групи, як цілі та завдання вивчення теми, об'єкт і предмет вивчення, зміст, способи вивчення, результат і фон теми, що вивчається, творчі завдання з окремих питань;
- визначається набір опорних вузлів – «смислових гранул» для кожної координати, шляхом логічного або інтуїтивного визначення вузлових, головних елементів змісту або ключових факторів для проблеми, що вирішується;
- виконується ранжування гранул та розстановка на координатах шляхом вибору основ та формування однорядкових шкал;
- здійснюється перекодування інформаційних фрагментів кожної гранули, шляхом заміни інформаційних блоків ключовими словами чи словосполученнями [29].

Отримувані при цьому багатовимірні моделі визначаються як «Логіко-смислові моделі» (ЛСМ) уявлення та аналізу знань, вони містять два компоненти: логічний – у вигляді певного порядку координат та вузлів, та смисловий – у вигляді змісту координат та вузлів. Отже, формується системне уявлення знань як багатомірного смислового простору.

На наш погляд, багатовимірна дидактична технологія дозволяє вирішити цілу низку найважливіших завдань мовленнєвотворчої підготовки майбутніх педагогів до продуктивної професійної підготовки на засадах словоцентричного підходу.

Так, словоцентрична логіко-смилова модель (далі СЛСМ):

- поєднує окремі розділи підручників та навчально-методичних посібників з лінгводидактичних дисциплін до укрупнених тем будь-якого розділу науки про мову, в центрі якої завжди знаходиться базова дидактична одиниця – слово;
- логічно вибудовує матеріал навколо слова, роблячи його словоцентричним та даючи можливість правильно відібрати інформацію;
- дозволяє виділити причинно-наслідкові зв'язки та закономірності мовленнєвого розвитку;
- виділяє основні терміни та поняття, розвиває ситуативне мовлення студентів;
- озброює студента та викладача необхідним словоцентричним інструментарієм для аналізу мовленнєвого процесу;

– слугує поєднанню вербального та візуального каналів отримання інформації, дозволяє побачити слово на різних рівнях: лінгвістичному, мовленнєвому, комунікативному та соціокультурному [29].

Синергетична технологія ЖФЕН, розроблена французькими педагогами, представниками «Французької групи нової освіти» (П. Ланжевен, Анрі Валлон, Жан Піаже та ін), доповнюється словоцентричною спрямованістю лінгвориторичної діяльності на сугестивній основі як провідної діяльності мовленнєвотворчої підготовки майбутніх освітян [5].

Кожне заняття майстерні є унікальним. Його не можна точно запрограмувати і розписати за хвилинами, адже ніколи не відомо, як повернеться перебіг подій, яких висновків дійдуть майбутні педагоги-ритори, а Майстер, слідуючи до істини разом з ними, повинен вчасно направити роботу потрібним шляхом, одночасно намагаючись не виділятися своїм знанням. Проте, можна виділити такі етапи роботи майстерні:

– «Індукція» («наведення») – створення емоційного настрою, включення підсвідомості, сфери почуттів кожного здобувача, створення особистого ставлення до предмета обговорення. Індуктор – слово, образ, фраза, предмет, звук, мелодія, текст, малюнок тощо – усе, що може розбудити передусім мовленнєве почуття, психофізіологічне відчуття слова, викликати потік асоціацій, спогадів, відчуттів, питань.

– «Самоінструкція» – індивідуальне створення мовленнєвої гіпотези, тексту, малюнка, лінгвістичного проєкту на основі слова.

– «Соціоконструкція» – побудова власної мовленнєвої діяльності з урахуванням групової роботи: майбутні вчителі напрацьовують звичку вислуховувати думки, судження, точки зору один одного.

– «Соціалізація» – всі результати своєї мовленнєвої діяльності, що зроблено студентами індивідуально, у парі, групі зачитуються і обговорюються.

– «Афішування» – демонстрація «творів» – робіт студентів-Майстрів та Майстра-викладача (текстів, малюнків, схем, проєктів) в аудиторії з подальшим продукуванням у контексті різнорівневих завдань для самостійної роботи.

– «Розрив» – внутрішнє усвідомлення учасниками Майстерні неповноти або невідповідності свого старого знання про слово, специфіку та значущість мовленнєвої/лінгвориторичної діяльності новому; внутрішній емоційний конфлікт, що спонукає до заглиблення в проблему, до пошуку відповідей, до порівняння результату власної мовленнєвотворчої діяльності зі зразками лінгвістичних чи літературних творів.

– «Рефлексія» – відображення почуттів, відчуттів, що виникли у студентів під час роботи Майстерні, що є матеріалом для рефлексії самого

Майстра (здобувача/викладача), для вдосконалення ним змісту та конструкції Майстерні, для подальшої роботи над словом.

Існує кілька різновидів творчих майстерень: майстерні побудови знань, творчого листа тощо. Остання важлива для дослідження, оскільки у творчому листі є можливість пробудити у людини генетично закодоване слово, своє, особисте [5, с. 77].

Розглядаючи словоцентричний підхід як лінгводидактичну одиницю лінгвориторичної діяльності, було проаналізовано спеціальну літературу щодо терміну «підхід». Сучасна лінгводидактика оперує понад 40 видами підходів до навчання мови, які зазнають змін, оновлюються та вдосконалюються, вимагають наукового обґрунтування та розроблення методичного супроводу з метою ефективного втілення їх у практику навчання [15; 28].

На переконання С. Омельчука, будь-який підхід до навчання мови, по-перше, характеризується стратегічною ідеєю (метою); по-друге, визначається концепцією (принципами); по-третє, оперує основними для нього категоріями.

Автор визначає підхід до навчання як методологічну категорію лінгводидактики, складне багатовимірне явище, системну сукупність якого представляють принципи, технології, методи, прийоми, засоби та форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю та дієвістю [15].

Дотримуючись тлумачення дефініції «підхід» за С. Омельчуком та з урахуванням сучасних досліджень з методики викладання української мови в системі безперервної мовної освіти (З. Бакум, А. Богуш, М. Вашуленко, Є. Голобородько, О. Горошкіна, С. Караман, Г. Михайловська, В. Мельничайко, М. Пентилук та ін.) взаємопов'язані та взаємообумовлені концептуальні лінгводидактичні підходи обґрунтовують словоцентричний підхід.

Так, особистісно орієнтований підхід (є орієнтацією конструювання та спрямованого здійснення педагогічного процесу на особистість з визнанням її унікальності, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу, з опорою на природний процес саморозвитку зачатків здібностей і творчого потенціалу особистості, при створенні для цього відповідних умов (за В. Стасюк) [22, с. 125]) доводить вихідні положення словоцентричного підходу:

- педагог-фасилітатор організує спільну творчу мовленнєву діяльність, дотримуючись довірливо-діалогічного стилю педагогічної взаємодії;
- продукування стану комунікативної активності здобувачів, співтворчості на будь-якому етапі заняття з акцентом на функціонуванні його словникового потенціалу в мовленнєвотворчій/лінгвориторичній діяльності;
- використання таких комунікативних технологій, які забезпечували б суб'єкт-суб'єктні відносини між студентами та викладачем у власній

професійній діяльності з метою створення ситуації успіху та розвитку потреби в самовдосконаленні як у роботі, так і в мікро- та макросоціумі.

Комунікативно-діяльнісний підхід (передбачає врахування потреби у спілкуванні; намірів, мотивів, актів спілкування; умов і обставин, за яких здійснюється комунікація; кількості комунікантів, їх вікових, соціальних і психологічних особливостей [23, с. 126]) визначає специфіку словоцентричного підходу у побудові освітнього середовища:

- проведення роботи над словом з урахуванням основної функції мови – комунікативної, функції спілкування, що передбачає суворий відбір лексичних одиниць для формування активної частини словникового запасу з орієнтиром на нейтральну лексику, властиву всім функціональним стилям мови;
- включення навчальних мовленнєво-мисленнєвих ситуацій на основі ключових, опорних слів до сценарію кожного заняття;
- пріоритетність у роботі над словом тренувальних вправ з різними способами мовленнєвої діяльності; різнорівневих за ступенем складності творчих лінгвориторичних завдань.

Когнітивно-комунікативний підхід (спрямований на розвиток професійної ерудиції майбутніх фахівців, удосконалення їхньої комунікативної компетентності, зумовлює реалізацію когнітивної і комунікативної методик у вищій школі [17]) визначає основні способи словоцентричної діяльності:

- системне вивчення лексики в освітньо-пізнавальному аспекті; оперування словом не лише як одиницею лексичної системи, а й як провідною дидактичною одиницею мовленнєвотворчої діяльності;
- оволодіння граматиною на лексичній основі у взаємозв'язку між лексикою та іншими рівнями мови з метою усвідомленого формування лексичних умінь на лінгвістичному, мовленнєвому, комунікативному та соціокультурному рівнях;
- активізація під час роботи над словом пізнавальної діяльності студентів, оволодіння у процесі семантизації такими розумовими операціями, як аналіз, синтез, порівняння, класифікація, аналогія, узагальнення.

Соціокультурний підхід (передбачає навчання мови не тільки як засобу спілкування та пізнання, а й як засобу залучення до національної культури, оволодіння мовою в нерозривному зв'язку з вивченням культури; розгляд мови як основної форми зберігання знань про національну культуру та засоби пізнання цих знань) забезпечує реалізацію в ході словоцентричної роботи:

- вивчення мови як поліфункціонального явища (засоби спілкування, знаряддя пізнання та відображення дійсності, засоби інтелектуального та

духовного розвитку особистості) через пізнання слова у його суспільно-історичному розвитку та функціонуванні;

- осмислення особистістю в процесі оволодіння словом як формою вираження загальної та мовленнєвої культури, національно-культурного фону мови, що вивчається, норм мовленнєвого етикету.

Психофізіологічний процес «вираження думки у слові» обґрунтовує важливу умову мовленнєвотворчої підготовки студентів на засадах словоцентризма (вивчення слова як основної одиниці мовленнєвого мислення у процесі переробки лінгвістичної інформації, тобто здатність до логічного мислення у сфері граматичних, лексичних та фонетичних явищ; швидке та широке функціонально-лінгвістичне узагальнення, здатність мислити згорнутими висновками; гнучкість, рухливість розумових процесів; зберігання лінгвістичної інформації чи вербальна пам'ять; лінгвістична спрямованість розуму чи почуття мови) – розроблення спеціальних принципів роботи над словом:

- принцип образної семантизації слова, що передбачає вивчення слова та його лексико-семантичних варіантів у словоцентричній парадигмі: від сліва до слова, від слова до образу, від слова до мовленнєвої виразності;

- принцип багатовимірною навчального простору, що обґрунтовує слово як основну дидактичну одиницю у словоцентричній логіко-смісловій моделі та дозволяє логічно вибудовувати навчальний матеріал навколо слова з урахуванням аспектною теми;

- принцип лінгвосинергетичної інтегративності, яка реалізує у словоцентричній діяльності на сугестивній основі «Я»-концепцію особистості через репрезентацію у слові її чуттєвих відчуттів з урахуванням здатності до мовленнєвого самоконтролю та самовдосконалення; стимулює до самостійної дослідницької лінгвістичної, лінгвокультурологічної діяльності у міждисциплінарній площині з метою мотивації власної комунікативної значущості та поваги до неповторності комунікативної особистості іншого.

Словоцентричне навчання, спрямоване на формування лексичних умінь на лінгвістичному, мовленнєвому, комунікативному та соціокультурному рівнях, передбачає певні методичні рекомендації щодо обсягу та способу подання навчального матеріалу:

- аналіз смислового потенціалу слова: робота над словом щодо його семантизації засобами всіх каналів отримання інформації (аудіального, візуального, кінестетичного, тактильного);

- ситуативне вивчення слова: слова, що продукуються на заняттях, розглядаються не ізольовано, а вводяться в контекст поетапно з урахуванням

наростання мовленнєвих та операційних труднощів (словосполучення, речення, мікротекст, власна мовленнєва діяльність);

- добір дидактичного матеріалу відповідно до норм літературної мови, ступеня насиченості лексичними одиницями, що досліджуються; відображення в них усіх найважливіших сторін лексичного явища та доступності з погляду розуміння та врахуванням його найбільш типових лексико-орфографічних, лексико-орфоепічних, лексико-граматичних варіантів;

- алгоритмізація роботи над словом як дидактичною одиницею (слово-стимул – слово-інтерпретант; слово-інтерпретант – словосполучення; слово-інтерпретант – речення; слово-інтерпретант – мікротекст; слово-інтерпретант – текст власної мовленнєвої діяльності);

- морально-етичне орієнтування словоцентричної діяльності.

Мовленнєво-мисленнєва ситуація – провідна дидактична одиниця інтерактиву на словоцентричних заняттях. Складовими мовленнєво-мисленнєвих ситуацій є: мотив спілкування; комунікативний намір (мета); учасники спілкування (соціальні ролі, відносини між співбесідниками, тональність спілкування); місце і час спілкування; засоби спілкування (стиль мовлення, паралігвістичні засоби – міміка, жести і т.д.).

Мовленнєво-мисленнєві ситуації можуть бути природними і навчальними. Природні ситуації виникають у процесі навчання й іноді використовуються викладачем для моделювання професійної комунікації, але вони не можуть складати стабільну навчально-методичну основу для планомірного розвитку мовлення здобувачів засобами словоцентричної роботи. Навчальна мовленнєво-мисленнєва ситуація визнається продуктивною дидактичною одиницею, оскільки планується педагогом із певною академічною метою. Вона повинна викликати інтерес у студентів, враховувати їх життєвий та професійний досвід, мовленнєві можливості, мати вихід на прості та складні форми інтерактивного навчання (від ігор-розминок до ігор рольових та ділових).

Для вирішення поставлених у дослідженні завдань мовленнєвотворчої підготовки майбутніх освітян з урахуванням розроблених спеціальних словоцентричних принципів особливо важливим вважаємо комплексний комунікативно-словоцентричний аналіз тексту (далі КСАТ) як поліфункціональний метод навчання професійній комунікації на текстовій основі.

Практичне призначення комплексного комунікативно-словоцентричного аналізу тексту – посилити мовленнєвотворчу підготовку студентів на основі словоцентричного підходу, що передбачає органічний зв'язок лінгвістичного, стилістичного, функціонально-стилістичного, літературознавчого,

лінгвокультурознавчого та комунікативного видів аналізу тексту засобами інтегративного розгляду функціонування слова на всіх мовних ярусах.

Пропоновані схеми комплексного комунікативно-словоцентричного аналізу тексту є стандартними, застосовними до різних текстів: їх слід використовувати вибірково, залежно від жанру, індивідуальних смислових і стилістичних особливостей тексту. В схеми включені ті мовленнєві засоби, які найбільш уживані в тексті, несуть основне смислове та виразне навантаження і можуть аналізуватися з боку лінгвостилістичної та естетичної впливовості.

1-й етап роботи із схемами – аналіз текстів під керівництвом викладача впродовж заняття, відпрацювання окремих схем за текстами.

2-й крок – самостійна робота студентів під час виконання контрольних завдань.

3-й крок – включення всіх схем вибіркового аналізу до комплексного словоцентричного аналізу тексту.

Робота зі схемами допомагає майбутнім педагогам систематизувати знання із сучасної української мови і застосовувати їх до лінгвістичного аналізу тексту.

Пропоновані методичні рекомендації містять окрім вибірових схем різних рівнів, завдання для практичного відпрацювання кожної схеми в контексті комплексного комунікативно-словоцентричного аналізу тексту.

Отже, комплексний комунікативно-словоцентричний аналіз тексту передбачає аналіз комунікативної поведінки (поведінка учасника спілкування в процесі комунікації, регульована комунікативними нормами та традиціями, яких дотримується комуніканти) як персонажів художнього твору, так і власної мовленнєвої діяльності студентів під час складання різножанрових академічних текстів: учить умінню аналізувати професійну комунікацію, надавати мовленнєву характеристику особистості ритора; аналізувати мовленнєві засоби різних рівнів (лексичного, фонетичного, морфологічного, синтаксичного тощо), що сприяють передачі змісту, ідейної позиції автора-промовця в контексті індивідуальних особливостей досліджуваного твору.

Комплексний комунікативно-словоцентричний аналіз тексту взаємодіє з літературознавчим та лінгвокультурознавчим. Тому до його схеми входять ті компоненти літературознавчого та лінгвокультурознавчого аналізів, які впливають на відбір мовленнєвих засобів запропонованого тексту в єдності мовлення та культури. Його зручніше використовувати під час дослідження невеликих за обсягом творів – віршів, байок, новел, або текстів власної професійної комунікації студентів у міждисциплінарній площині.

Різнорівневі схеми комплексного комунікативно-словоцентричного аналізу тексту озброюють студентів технікою аналізу, допомагають їм

цілеспрямовано, систематизовано та поетапно (за ступенем труднощів мовленнєвих аспектів) досліджувати текст. Саме комплексний аналіз тексту забезпечує єдність взаємообумовленості змісту і форми відповідно до задуму автора, що, в свою чергу, веде до формування навички розуміння, відтворення вихідного тексту, тексту-стимулу, і до створення тексту власної мовленнєвої діяльності, тексту-інтерпретанта на основі продуктивної профільної комунікації.

Компоненти КСАТ як провідного методу мовленнєвотворчої підготовки майбутніх освітян до професійного спілкування на засадах словоцентричного підходу допомагають викладачу проводити роботу над аналізом тексту як вибірково, з урахуванням окремих профільних цілей і завдань, так і цілепокладання заняття загалом.

**Висновки.** Сфера професійної комунікації педагога в сучасній освіті знаходить абсолютно новий вимір, нові напрями лінгвориторичної діяльності педагога-фасілітатора. Формуванню нового змістовного наповнення мовленнєвотворчої підготовки майбутнього педагога сприяють: збільшення інтенсивності і щільності інформаційних потоків, у які занурені учасники освітніх процесів; розвиток нових форм і каналів трансляції освітньої інформації; необхідність у нових умовах підвищення ступеню інформативності й адресності педагогічної взаємодії та соціального партнерства на сучасному етапі розвитку гуманітарної освіти у вищій школі.

Комунікативна особистість (людина, яка здатна до мовленнєвої дії) майбутніх освітян стає об'єктом розгляду різних галузей антропоцентричного мовознавства: прагмалінгвістики, соціолінгвістики, онтолінгвістики, етнолінгвістики тощо. Антропоцентрична парадигма чітко визначила протиріччя між потребами суспільства у формуванні самостійної, відповідальної і високоморальної людини-діяча, що уможлиблює її професійний саморозвиток, з одного боку, і перетворення навколишньої дійсності словом, зокрема, застарілої системи підготовки кадрів, з іншого.

Це діалектичне протиріччя між розвитком суспільства і рівнем освіти на сучасному етапі призвело до необхідності зміни вищої і, перш за все, риторичної/комунікативної освіти: перегляду логіко-композиційного змісту освітньо-професійних програм незалежно від рівня освіти та професійного спрямування щодо збільшення гуманітарної складової для забезпечення неперервної лінгвориторичної освіти як базового компонента професійної комунікації майбутнього висококваліфікованого фахівця.

Розуміння педагогічного процесу як завжди комунікативної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу загострили інтерес до психолінгвістичного та психолого-педагогічного феномену слова.

Словоцентричний підхід до навчання мови та мовлення, в свою чергу, визначається як основними функціями самої мови – слугувати найважливішим засобом спілкування й пізнання, так і замовленням самого суспільства – сформуванню різнобічно розвинену й соціально активну особистість, здатну відстоювати свої політичні погляди, доводити, точно й аргументовано висловлювати власні думки влучним, зваженим словом.

Переорієнтація накопиченого досвіду мовленнєво-мисленнєвої діяльності викладача вищої школи на засадах словоцентризму (акцентуального вивчення слова на лексичному, мовленнєвому, комунікативному та соціокультурному рівнях лінгвориторичної діяльності) обґрунтовує важливість курсів риторичного/комунікативного спрямування, які спонукають до підвищення рівня мовленнєвотворчої підготовки сучасного освітянина та стійкої потреби в саморозвитку їх професійної комунікації.

### Список використаних джерел

1. Абрамович С. Д., Чікарьова М. Ю. Мовленнєва комунікація : підручник. Київ : Центр навч. л-ри. 2004. 471 с.
2. Абрамович С. Д., Чікарьова М. Ю. Риторика : навч. посіб. для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закл. Львів : Світ, 2001. 240 с.
3. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія. Черкаси : Брама-Україна, 2008. 400 с.
4. Голуб Н. Б. Етапи формування риторичного ідеалу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. № 41. 2008. С. 21–27.
5. Калініна Л., Папіжук В., Прокопчук Н. Інтерактивна методична майстерня як засіб формування soft skills у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2022. № 1. Р. 73–80.
6. Капська А. Й. Основні тенденції розвитку майстерності слова вчителя. Київ : КДПІ, 1988. 105 с.
7. Конституція України від 01.01.2020 р. № 254к/96-ВР. База даних «Законодавство України» Верховної Ради України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr>. (дата звернення: 27.01.2025).
8. Косенко Ю. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Суми, 2011. 187 с.
9. Курінна А. Ф. Розвиток риторичної компетентності майбутніх вихователів в умовах освітніх змін: лінгвосинергетичний аспект. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. № 1 (34), С. 77–83.
10. Курінна А.Ф. Становлення гуманістичних цінностей майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти: лінгвориторичний аспект. *Науковий*

журнал «Інноваційна педагогіка». Одеса: Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. . 2024. № 74. С. 159–163.

11. Курінна А.Ф., Меньяло В.І. Розвиток риторичного потенціалу здобувачів вищої освіти: лінгвосинергетичний вимір. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. Т. 1. № 80. С. 210–217.

12. Курінна А.Ф. Формування комунікативних умінь і навичок студентів гуманітарних ліцеїв на уроках риторики : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2005. 20 с.

13. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2003. 312 с.

14. Мацько О. М. Практична риторика : навч. посіб. Київ : Київський університет, 2019. 240 с.

15. Омельчук С. А. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 2–7.

16. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.

17. Пентилюк М. І. Роль тексту у формуванні риторичних умінь і навичок студентів. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі*: збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.) / за ред. проф. К. Я. Климової. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка. 2015. С. 8–19.

18. Про вищу освіту : Закон України. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. (дата звернення: 08.01.2025).

19. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ президента України від 17.04.2002 № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 05.01.2025).

20. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII, зі змінами. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 15.01.2025).

21. Сагач Г. М. Риторика : навч. посібник для студентів серед, і вищ. навч. закладів. Київ : Видавничий Дім «Ін Юре», 2000. 568 с.

22. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

23. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб./ Кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

24. Стандарти вищої освіти. Міністерство освіти і науки України.  
URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-inauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 21.02.2025).
25. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5-ти т./ В. О. Сухомлинський ; голова ред. кол. О. Г. Дзевєрін. Київ : Рад. шк., 1977. 639 с.
26. Теркулов В. Номінатема : значення та зміст, концепт та варіант. *Лінгвістичні студії*. 2011. Вип. 22. С. 50–53.
27. Теркулов В. Концепт як інваріантне значення номінатема. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер. : Філологічні науки. 2009. Вип. 81 (3). С. 22–26.
28. Ippolitova N. Sterhova N. Analysis of the notion “pedagogical conditions”: essence and classification. *General and Professional Education*. 2012. NR 1. P. 8–14.
29. Koicheva T.I., Kniazheva I.A. Tekhnolohiia vykorystannia dydaktychnykh bahatovymirnykh instrumentiv u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv. *Science and Education*, 2017, Issue 12. P. 190–197.
30. Kurinna A., Iliichuk L., Mamicheva O., Nesterenko T., Romanova I., & Pinchuk Y. Formation of Rhetorical Competence in University Applicants as a Necessary Factor for Successful Professional Activity. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. № 14 (4). С. 230–242.
31. Nesprava M., Zarishniak I., Koropetska O., Kurinna A., Syvash S., Sushchenko L. Formation of Communicative Competencies of Applicants for Higher Education in the Context of Distance Learning. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2023. № 15(1). С. 247–260.
32. Tkachenko T., Prokopchuk V., Kurinna A., Strikhar O., Bilozerska S. Artistry as a Factor of the Professionalism of the Future Teacher. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. T. 14. № 4 Sup.1. С. 112–127.
33. Systematic Lexicography. / By Ju. Apresjan. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 769.

**О. О. Самсонова**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,  
Запорізький національний університет  
(м. Запоріжжя, Україна)

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті подано концепцію педагогічного впливу на професійний розвиток вихователів закладів дошкільної освіти; наголошено на якісному оновленні педагогічної освіти (як стійкого фактору життєдіяльності суб'єктів професійної діяльності), що передбачає реалізацію стратегії фундаменталізму, забезпечуючи цілісність, глибину та взаємопроникнення соціально-філософських, загальнопрофесійних і спеціальних знань при перепідготовці дорослої людини. За таких умов фундаменталізація вищої освіти надасть змогу вирішити найактуальніші завдання: відтворення інтелектуальної еліти країни, збереження і нарощування акмеологічного потенціалу педагогічних кадрів, забезпечення активного процесу професійного розвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах сучасної освіти.

Акцентується увага на необхідності побудови вищої освіти з урахуванням певних сутнісних характеристик: по-перше, її центрація на становлення та розвиток особистості вихователя, здатного до самопізнання, самоактуалізації та саморегуляції; по-друге, реалізація людиноцентристського підходу в освітньому процесі, який передбачає визнання самоцінності кожної особистості; по-третє, орієнтація не тільки на кінцевий результат, але і на процес оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками, цінностями, нормами поведінки засобами спеціально організованого рефлексивно-інноваційного середовища.

Обґрунтовано відповідні концептуальні позиції щодо технології здійснення такої діяльності, зокрема: наявність чітко усвідомленої мети самоздійснення як активної життєвої стратегії якісних самозмін; реалізація екофасилітативного підходу в процесі професійної взаємодії; використання максимальної диференціації та індивідуалізації.

Ініціюючим чинником успішного та продуктивного особистісно-професійного зростання фахівців дошкільної освіти є рефлексивно-інноваційне середовище, в якому постійно відбуваються інноваційні перетворення його суб'єктів у результаті внутрішніх і зовнішніх взаємних впливів. Вищезазначені концептуальні позиції характеризують педагогічні підходи до професійного

саморозвитку вихователів ЗДО як до цілеспрямованого пробудження й самопробудження потенційних інтелектуально-наукових цінностей особистості, що є найпотужнішим «саморушієм» розвитку професіоналізму.

**Ключові слова:** заклад дошкільної освіти, професійний розвиток, вихователі закладів дошкільної освіти, педагогічний професіоналізм.

**Вступ.** Дошкільна освіта є первинним елементом освітньої системи України. Адже, основа майбутньої особистості закладається ще у ранньому віці. Саме тому, виховання здорової та компетентної особистості, забезпечення якісної та доступної дошкільної освіти є головними пріоритетами сучасної політики держави. Дійсно, дошкільня є тим самим фундаментом сучасної системи безперервної освіти, який вкрай необхідно зробити міцним. Відтак, дошкільна освіта має трансформуватися в гнучку, науково обґрунтовану й варіативну систему, яка реалізує державне замовлення та відповідає запитам споживачів дошкільних освітніх послуг, що належать до різних соціальних груп.

Спрямованість дошкільної освіти на кінцевий педагогічний результат – всебічний розвиток особистості дитини та забезпечення її успішності на наступних ступенях навчання, передбачає високий професійний рівень вихователів ЗДО.

У зв'язку з цим, модернізація системи освіти в умовах сьогодення висуває нові вимоги до професійної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти. Їх зміст полягає в забезпеченні розвитку інноваційних процесів та їх запровадження в професійну діяльність.

**Виклад основного матеріалу.** Професійний розвиток ґрунтується на антропологічному, особистісно орієнтованому, культурологічному, синергетичному, аксіологічному, системному, гуманістично-екзистенційному підходах і загальнодидактичних та специфічних принципах. Цьому сприятимуть сукупність таких організаційно-педагогічних умов: інтеріоризація ціннісно-особистісного ставлення вихователів закладів дошкільної освіти до якісних самозмін і формування потреби в професійному розвитку; створення рефлексивно-інноваційного середовища активного характеру; інтеграція у навчальний процес інтерактивно-рефлексивних форм, методів та засобів професійного розвитку вихователів ЗДО.

Поступальний розвиток системи вищої освіти в умовах реалій сьогодення, усвідомлення глобальності соціокультурних процесів у сучасному світі, актуальність підготовки освітянина якісно нового типу висувають високі вимоги до особистості педагога, основною з яких є максимальний професіоналізм у професійній діяльності.

У пошуках вирішення проблеми ми виходили з того, що вищій освіті властиві сутнісні характеристики, серед яких:

- її центрація на становлення та розвиток особистості вихователя, здатного до самовизначення, самореалізації, самоактуалізації та саморегуляції на формування професійних компетентностей, соціально значущих якостей з урахуванням потреб суспільства;
- реалізація людиноцентристського підходу в освітньому процесі, який передбачає визнання самоцінності особистості кожного учасника педагогічного процесу;
- орієнтація не тільки на кінцевий результат, але і на процес оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками, цінностями, нормами поведінки засобами спеціально організованого інноваційного середовища.

Йдеться, передусім, про педагога-вихователя із загостреним сприйняттям нового знання, підвищеною здатністю до сміливих психолого-педагогічних рішень і ризику, особистість гуманну й високоінтелектуальну, зі сформованим продуктивно-творчим мисленням.

На думку академіка С. Гончаренка, нові ракурси розв'язання проблеми більш достеменного й науково обґрунтованого розуміння професіоналізму педагога відкрив особистісно зорієнтований підхід до організації педагогічних процесів, який акцентував значення освітніх закладів як лабораторій для відкриття унікальності кожної особистості, необхідність ставлення педагога до учня як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку, виявлення його творчих можливостей, здійснення суспільно прийнятих самовизначення, самореалізації та самоствердження [4, с. 4].

Отже, професійний розвиток педагогів-вихователів ЗДО ми розглядаємо як комплексне явище, що потребує інтеграції всіх вищеназваних підходів і положень. Усі позиції, на які ми спираємося, – взаємопов'язані.

Зазначимо, що при побудові концепції ми дотримувались думки, що педагогічний вплив має бути теж комплексним, адже абсолютизація одного з аспектів проблеми порушуватиме цілісність зазначеного процесу.

Враховуючи наведені вихідні положення, визначимо сили, які, на нашу думку, зумовлюють прогресивний розвиток особистості вихователя.

По-перше, це висока внутрішньо диференційована вмотивованість у здійсненні продуктивної педагогічної праці; по-друге, оформлення власної ціннісно-сміслової свідомості; по-третє, оптимізація культурно-освітнього простору, який сприятиме збереженню соціальної цілісності та особистісної самореалізації фахівця дошкільної освіти.

Одним із базових, інтегровальних складників готовності педагога-вихователя є мотивація до безперервного професійного самовдосконалення, адже саме вона забезпечуватиме прогресивний розвиток особистості відповідно до вимог професійної діяльності.

Тобто, зі зміною мотиваційної сфери фахівця дошкільної освіти починає знаходити своє відображення ціннісне ставлення до професійного розвитку педагогічних працівників, поява більшої здатності мобілізувати себе на подолання труднощів, більш об'єктивне оцінювання своїх сильних і слабких сторін, уміння аналізувати успіхи, невдачі, можливості, творчий підхід та ініціативність в професійній діяльності, сформованість емоційно-спонукальних чинників самоосвітньої діяльності, орієнтація на систематичне вдосконалення своєї професійної майстерності, бажання належним чином виконувати поставлені завдання та ін.

Метою діяльності вихователів ЗДО є досягнення ними максимально можливого рівня підготовленості до акмесинергетичного професійного самовдосконалення, що, своєю чергою, детермінується актуалізацією рефлексивно-аксіологічного потенціалу.

Таким чином, орієнтуючись на реалізацію незадіяного в роботі особистісного потенціалу педагогів-вихователів, очікується їхня спрямованість на продуктивну професійну діяльність саме від процесу ціннісно-сміслової самоорганізації: набуття мотивів розвитку професіоналізму, усвідомлення сутнісних екзистенціальних характеристик професійної діяльності, прояв суб'єктної активності стосовно себе, глибоке і всебічне самопізнання, критичне рефлексування власного життєвого шляху.

Зауважимо, що потреба вихователя в розвитку педагогічного професіоналізму визначається актуалізацією певних характеристик цього процесу (рівень розвитку самосвідомості, самовизначення, самопрогнозування, самовиявлення тощо) й забезпечується базовим рівнем особистісного саморозвитку, насиченістю життя особистості педагога та виникає при зміні змістової структури індивідуальної свідомості й трансформації смислових утворень. У зв'язку з цим, психолого-педагогічним умовами, що забезпечуватимуть успішність цього процесу, вважаємо: наявність чітко усвідомленої мети самоздійснення (врахування особистісних, професійних і життєвих цілей) як орієнтира самовдосконалення та активної життєвої стратегії якісних самозмін.

Виходячи з того, що сьогодні в центр будь-яких перетворень поставлено особистість, то існуюча система освіти ще з більшою оперативністю покликана реагувати й перебудовувати свою діяльність відповідно до людиноцентристського підходу: визнання людини як найвищої соціальної

цінності, повага до особистості, її гідності, інтересів, створення оптимальних умов для прогресивного розвитку творчої індивідуальності.

Навчання педагогічних кадрів на засадах гуманізму як фундаментальних загальнолюдських цінностей гарантує забезпечення гуманістичного самовизначення вихователів, набуття ними теоретичних знань і умінь, так необхідних для успішної реалізації свого гуманістичного потенціалу у професійній діяльності. Адже вершиною гуманоцентризму є реалізація принципу людяності. Будь-яке знання, за яким прийшла людина, може бути сприятливим за умов розуміння особливостей її індивідуальних інтересів та уподобань, її ідеалів та мрії.

Так, А. Роботова зазначає, що викладач є найкомпетентнішим фахівцем, який володіє мистецтвом перетворення людини. Він активно, повсякденно, цілеспрямовано впливає на розум і знання особистості, рухаючи її від темряви до світла; почуття, за допомогою яких пробуджується й розвивається позитивне ставлення до прекрасного, доброго, довічного [6, с. 18].

Розмірковуючи подібним чином, ми дійшли висновку, що гуманоцентризм є системою взаємосприятливих, доброзичливих, гармонійних людських відносин, основу яких складає людяність, справедливість, віра, доброта. Тому саме гуманоцентризм має бути визнаним сучасною фундаментальною парадигмою педагогічної діяльності, що потребує концептуальної розвиненості й інституціоналізації.

Тому, наступним закономірним кроком у побудові концепції педагогічного впливу на професійний розвиток педагогів-вихователів ЗДО виступатиме висвітлення такого явища як фасилітація (*facilitate* – полегшувати, сприяти, допомагати, створювати сприятливі умови). Під фасилітацією розуміють недирективну форму педагогічного впливу, що надихає та стимулює студентів до особистісно-професійного зростання.

В умовах глибоких концептуальних змін у системі перепідготовки педагогічних кадрів та її корегування, задачі діяльності викладача мають бути зорієнтовані на:

- гуманізацію відносин у освітньому просторі, забезпечення просування та розвитку в рефлексивно-інноваційному середовищі ціннісно-сміслових орієнтирів: базових загальнолюдських цінностей добра, любові, свободи, гідності, міжнаціональної злагоди, толерантності й терпимості;
- підготовку вихователів до адаптації своїх індивідуально-психологічних особливостей у відповідності з вимогами до педагогічної діяльності, безперервного розвитку соціально-моральних та інших властивостей особистості;

- організацію навчання на базі яскравих і талановитих фахівців дошкільної освіти області, які консультують або навчають на власному досвіді;
- підвищення рівня загальнодидактичної та методичної підготовленості педагога-вихователя;
- діагностику специфічних тенденцій в освітньому середовищі, професійних та особистісних змін майбутніх педагогів.

Психолого-педагогічне пояснення такого екофасилітативного підходу знаходимо в наукових доробках Т. Сущенко, яка розглядає це явище як процес взаємного духовного збагачення викладачів і студентів в умовах психологічно-комфортних відносин, інтелектуальної співтворчості й бездоганної діалогічної культури. На думку, дослідниці, така взаємодія є складовою зазначеного процесу і являє собою цілеспрямовану діяльність, що передбачає прагнення до зближення та злагоди між учасниками процесу; уміння викладачів запропонувати педагогам таку форму життєтворчості, яка захоплює, дивує та вражає; таке ставлення до людини, яке сприяє розкриттю його самотності, вихід з простору вимушеного спілкування й поетапний розвиток духовного потенціалу особистості педагога [9, с. 463].

Підсумовуючи вищезгадане, зазначимо, що дотримання викладачем у навчальному процесі пріоритетних фасилітуючих принципів створює особливу атмосферу духовної критики, взаємної поваги та підтримки, що сприяє максимальній розкритості та самовираженню майбутніх педагогів, а педагогічний процес у такому разі природно й непомітно для студентів перетворюється в науковий пошук.

Зробимо спробу доповнити наявні концептуальні підходи перспективою ще одного напрямку, який надасть змогу по-іншому підійти до розуміння категорії професіоналізму вихователя закладу дошкільної освіти й оцінки його педагогічної діяльності. Використання максимальної диференціації та індивідуалізації у процесі підготовки дає можливість кожному майбутньому педагогові корегувати свій рівень професійної майстерності й творчості у відповідності до власних досягнень та недоліків, а ще бачення розв'язання проблеми диференціації полягає у необхідності створення оптимальних умов для творчого та професійного розвитку особистості вихователя, реалізації особистісно орієнтованої моделі організації навчальної роботи, яка передбачає відмінності у змісті та формах навчання, визначення рівнів навчання та навченості, реалізації своїх потенційних задатків і можливостей під час розроблення індивідуальних програм саморозвитку тощо.

У концептуальних підходах професійного розвитку вихователів ЗДО ми виокремлюємо особистісно орієнтований, культурологічний, синергетичний, аксіологічний, екзистенційно-гуманістичний наукові підходи, які спрямовують

фахівця дошкільної педагогіки на розвиток власних інтернальних здібностей до самовдосконалення, якісні самозміни, конструювання педагогом своєї «Я-концепції» в професії та забезпечує процес розвитку професіоналізму взагалі.

Антропологічний підхід дає можливість розглядати саморозвиток особистості педагога у діалектичній єдності використання наукових знань про людину в процесі її навчання та впливу суб'єкта навчання на мету, форми, методи його розвитку; цей підхід полягає в усвідомленні змісту ескалації особистості з позиції її потреб та інтересів, а також знаходить своє відображення в таких гуманістичних ідеалах і цінностях як сама людина, її право на творчий та духовний саморозвиток.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу в контексті професійного розвитку вихователів ЗДО, перш за все, спрямована на визнання особистості педагога як цінності, створення особливого позитивного клімату для інтелектуальної співтворчості та духовної взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу.

З позицій синергетичного підходу прогрес розвитку особистості вихователя ЗДО ми розглядаємо як відкрити до змін, самокеровану систему, що характеризується диверситивністю, впорядкованістю, холистичністю й динамічністю.

Сутність культурологічного підходу безпосередньо пов'язана зі спрямованістю на підвищення рівня професійного розвитку педагога-вихователя, що вимагає якомога більш повного її входження в культуру, розуміння її як культурного процесу, котрий відбувається у відповідному середовищі.

Аксіологічний підхід полягає в орієнтації вищої освіти на формування у вихователів ЗДО системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до оточуючих, наявність альтруїстичної «Я-позиції», спроможність продукувати позитивні ціннісні орієнтації, виражене прагнення до вершинності особистісного розвитку в межах гуманістичної системи цінностей.

Запровадження екзистенційно-гуманістичного підходу характеризується тим, щоб навчити фахівців дошкільної освіти бути успішним та творити з себе особистість.

Визначені принципи (*загальнодидактичні*: системності й послідовності, свідомості та творчої активності, гуманістичної цілеспрямованості, індивідуалізації; *специфічні*: аксіологізації, саморегуляції, рефлексивності, ампліфікації, педагогічної підтримки професіоналізму вихователя, відкритості, толерантності) ми розглядаємо як вихідні положення, стратегічні орієнтири

професійного розвитку фахівців-дошкільників, на які ми спираємося в процесі організації педагогічної освіти.

Обґрунтуємо сутність виокремлених нами загальнодидактичних та специфічних принципів професійного розвитку:

- системності й послідовності (забезпечення чіткого, вираженого та логічно-послідовного підходу до змісту, форм та технологій особистісно-професійного зростання вихователів закладу дошкільної освіти);
- принцип свідомості та творчої активності (свідоме ставлення студентів до процесу саморозвитку й вироблення у них переконань, що стають пусковим механізмом до потужного самоздійснення у професії);
- гуманістичної цілеспрямованості (здійснення інтелектуального й соціального розвитку кожної особистості; виявлення глибокої поваги до неї, визнання природного права кожної людини на розвиток здібностей і вияв творчої індивідуальності, на самопроектування успішної кар'єри);
- індивідуалізації (врахування у педагогічному процесі індивідуальних особливостей майбутніх вихователів ЗДО: орієнтація на особистість, розкриття його внутрішнього потенціалу, здібностей, самоцінності);
- аксіологізації (визнання честі й гідності особистості, їхня підтримка на основі свідомого підсилення цілеспрямованості, особистісного сенсу, значущості прогресивного розвитку як особливої цінності);
- саморегуляції (створення оптимальних умов з метою взаємодії суб'єктів педагогічного процесу з забезпеченням конгруентності процесу особистісно-професійного самовдосконалення фахівців дошкільної освіти);
- рефлексивності (усвідомлення педагогами-вихователями знань про сутність, зміст, ознаки, механізми та етапи розвитку професіоналізму як пріоритетних особистісних цінностей);
- ампліфікації (постійна об'єктивна необхідність побудови яскравої зовнішньої форми впливу на свідомість педагога ЗДО із збільшенням його інтенсивності розширенням засобів, у тому числі психофізичного апарату);
- педагогічної підтримки професіоналізму вихователя (спільний пошук викладачем та слухачем способів та шляхів допомоги в усвідомленні мети своєї діяльності, особистісно-професійних особливостей, прихованих можливостей, панорамної осмисленості власного життєвого шляху);
- паритетності (створення позитивного психологічного клімату в стосунках «викладач-студент», «студент-викладач», їх емоційне піднесення; кожен із учасників педагогічного процесу не втрачає честі, гідності й власної індивідуальності, маючи рівні права в інтелектуальній співтворчості);

– принцип толерантності (взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, що базується на основі взаємоповаги, визнанні, прийнятті та правильному розумінні форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності в процесі професійного саморозвитку).

Отже, концепція професійного розвитку майбутнього вихователя, що містить сукупність концептуальних позицій, головною ідеєю яких є підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до творчого вирішення педагогічних завдань з високою продуктивністю, а особистість фахівця-дошкільника ми розглядаємо як реального творця власного педагогічного професіоналізму.

Ми спиралися на змодельовані зовнішні та внутрішні механізми (детермінанти, сутнісні характеристики та орієнтації) професійного розвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у системі вищої освіти, систему організаційно-педагогічних умов, як сукупність змісту, підходів, методів та організаційних форм підготовки педагогів-вихователів у системі вищої освіти, що сприятимуть їхньому професійному сходженню до вершин фахової майстерності. Розглянемо їх детальніше.

Перш, ніж розкрити зміст та особливості організаційно-педагогічної умови, необхідно проаналізувати сутність таких основних категорій, як: «цінність», «ціннісне ставлення» та «інтеріоризація».

Під *цінностями* розуміються ідеї, наукові концепції, передовий педагогічний досвід, що сприяють підвищенню професіоналізму, продуктивності діяльності, вдосконаленню навчально-виховного процесу. Вищими цінностями для педагога є високий рівень професіоналізму, шляхи й засоби його досягнення [2, с. 9]; предмети і явища як матеріального, так і ідеального порядку, а також їх якості та властивості, які мають позитивну значущість для суспільства й особистості, тобто здатні задовольнити їх потреби, слугувати їхнім інтересам [214, с. 42]; узагальнені уявлення («ціннісні уявлення»), що постають як суспільні ідеали, стереотипи суспільної та індивідуальної свідомості, що функціонують як ідеальні критерії – оцінки й орієнтації особистості й суспільства [216, с. 26].

Цікавою й корисною з цього приводу є думка Н. Ткачової, яка ґрунтовно, вивчивши філософську, соціологічну й психологічну літературу, виокремила десять основних підходів науковців до визначення категорії «цінність»: семіотико-етимологічний (пояснення виникнення й розвитку поняття цінності через зіставлення його в семіотико-етимологічному плані зі словами, які описують соціально-майновий стан людей), логіко-історичний (висвітлення проблеми цінностей з позиції історичної періодизації розвитку людства), структурно-системний (дослідження сукупності цінностей як системи

структурних компонентів, що перебувають між собою в певних взаємозумовлених зв'язках), культурно-інтервальний (сприйняття цінностей як відображення послідовності ізольованих, локально існуючих інтервалів культури (чи культурних світів), які на глибинному рівні не можуть бути порівняні між собою), науково-гносеологічний (розкриття поняття цінності через зіставлення його з поняттям «наукова істина»), теолого-трансцендентальний (відстоювання ідеї про існування абсолютних цінностей божественного характеру), ірраціонально-міфічний (обґрунтування позиції щодо ірраціонального характеру цінностей, неможливості їх осмислення на раціональному рівні), суб'єктно-індивідуалістичний (розглядання цінностей як індивідуальних провідних життєвих орієнтирів людини, які не мають загальної значущості), етико-біологічний (дослідження цінностей як особистих утворень людини суто біологічного плану), особистісно-діяльнісний (розкриття сутності цінностей як атрибута, орієнтира людської діяльності) [10, с. 14-15].

Отже, підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що цінності – це сукупність уявлень, явищ, понять, які притаманні певній людині та мають високу значущість як для суспільства, так і окремої особистості.

Сутність ціннісного ставлення характеризується переходом, трансформацією структурних складових професіоналізму як соціально значущих педагогічних цінностей в особистісній й подальша реалізація їх у діяльності [5, с. 38].

Ціннісне ставлення до професіоналізму педагогічної діяльності В. Вакуленко розглядає як єдність об'єктивного й суб'єктивного. Об'єктивне ставлення суб'єкта є основою його творчої виборчої спрямованості на цінності педагогічної діяльності, що стимулюють його соціальну і професійну активність через актуалізацію системи цілеспрямованих психічних і практичних дій у логічній послідовності. Це – свідоме, індивідуальне, суспільно зумовлене позитивно-емоційне регулювання компонентів професіоналізму, що перетворюються в потребу й об'єкт вивчення, осмислення, трансформації відповідно до суспільних еталонів із подальшою реалізацією на практиці [2, с. 9].

Враховуючи те, що система цінностей всебічно характеризує зрілу особистість та визначає мотиваційну спрямованість її професійної поведінки, можна стверджувати, що ціннісні орієнтації відображають саме внутрішню готовність педагога-вихователя до здійснення саморозвитку й самовдосконалення і спрямовані на задоволення певних проблем та інтересів.

Наведені вище міркування дають нам змогу розглядати *ціннісно-особистісне ставлення* як механізм ціннісно-сислової сфери (аксіосфери) педагога-вихователя, його суб'єктивну активність, що визначається системою

стійких домінант: потреб, мотивів, інтересів, а основним чинником розвитку професіоналізму особистості буде система об'єктивних ціннісних орієнтацій. Зазначену позицію покладено в основу обґрунтування конструкту «ціннісно-особистісне ставлення вихователів закладів дошкільної освіти до якісних самозмін».

Оскільки, нас цікавить ще категорія «інтеріоризація», тому цілком логічним буде звернення до її тлумачення.

У визначенні, яке наведено в «Соціолого-педагогічному словнику» за редакцією В. Радула, інтеріоризація (від лат. – внутрішній) визначається як перехід із зовнішнього у внутрішнє. Принципове значення це одержало в культурно-історичній теорії Л. Виготського, одне з основних положень якої полягало в тому, що будь-яка людська форма психіки спочатку складається як зовнішня, соціальна форма спілкування між людьми і тільки потім, в результаті інтеріоризації стає психічним процесом окремого індивіда [9, с. 97].

Сучасна психологія пояснює її як процес формування внутрішніх структур психіки, зумовлений засвоєнням структур і символів зовнішньої соціальної діяльності. Існує ще позиція, що інтеріоризація це присвоєння цінностей та «вростання» їх в особистість.

Аналізуючи наявні підходи, можна стверджувати, що педагогічний професіоналізм не обмежується характеристиками висококваліфікованої праці, це, насамперед, – особливий світогляд людини. На нашу думку, процес професійного саморозвитку як освоєння вихователем ЗДО цінностей передбачає: виокремлення ним цінностей, які повинні бути опановані; знаходження педагогом свого місця і відношення до цих цінностей; створення оптимальних умов, що сприяють інтеріоризації цих цінностей як особистих. Ученими доведено той факт, що потреба у професійно-особистісному розвитку виникає у педагогів тоді, коли вони ставлять нові цілі, змінюють характер діяльності, знайомляться з досягненнями науки і практики.

Таким чином, ці чинники стали фундаментом у формулюванні організаційно-педагогічної умови: інтеріоризація ціннісно-особистісного ставлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до якісних самозмін і формування потреби в розвитку професіоналізму.

Спираючись на численні наукові розробки, які доводять необхідність формування ціннісного ставлення педагога до професійної діяльності, ми дійшли висновку, що інтеріоризація ціннісно-особистісного ставлення вихователів закладів дошкільної освіти до якісних самозмін і формування потреби в розвитку професіоналізму має такий зміст:

– створення психологічно-комфортних умов для усвідомлення фахівцями-дошкільниками значущості перетворення власного внутрішнього

світу, що передбачає пошук особистісних сенсів, механізмів саморозвитку, власного ставлення до професійного самовдосконалення, свідоме виокремлення особистих, професійних і життєвих цінностей;

- орієнтація фахівця дошкільної освіти на виявлення самого себе, знаходження власного «Я» (аналізуючи мету своєї діяльності, свій досвід, педагог вчиться визначати аттрактори своєї поведінки й мислення, простежувати логіку і послідовність дій, зрозуміти зв'язок ідеї та отриманих кінцевих результатів);

- спрямування вихователя закладу дошкільної освіти на віру до себе: як до особистості, так і до професіонала (довіра самому собі дає можливість людині повноцінно бути присутнім в тому, що він переживає, перетворює та обмірковує; довіра до себе надає змогу сприймати цінність, яку він опановує, цілісно, тобто у її взаємозв'язку з навколишнім світом, власним життєвим досвідом; у педагога з'являється критерій цінності й розуміння цієї цінності, які є результатом його власного досвіду);

- активізація прийому «зворотній зв'язок від вихованців» (засобами зворотного зв'язку реалізується такий механізм розвитку педагогічного професіоналізму як взаємодія: вихователь бачить нові сторони самого себе, своєї діяльності, взаємовідносин, які є частиною того образу, який ця людина має в очах інших людей, а інтеграція цих сторін стає пусковим механізмом прогресивного розвитку педагога);

- саморегуляція ціннісної сфери особистості як технологія розвитку професіоналізму педагога-дошкільника (вільний, ціннісно-орієнтований вибір, що забезпечує дійсну особистісно-професійну самореалізацію, свободу його творчого самовиявлення);

- формування готовності у працівників дошкільної освіти до вільного володіння механізмами самоактуалізації, самоорганізації та самообілізації;

- стимулювання вихователів закладів дошкільної освіти на побудову позитивно-гармонійної «Я-концепції», тобто такого особистісного новоутворення самосвідомості педагога, яке містить стійкі ціннісні орієнтації та переконання рефлексивної спрямованості;

- збудження глибоких мотиваційних ресурсів професійного саморозвитку особистості та внутрішньої потреби у самооновленні.

Ми вже зазначали, що сучасний ринок праці висуває особливо жорсткі вимоги до професійної компетентності фахівця, потребує від нього перегляду власних життєвих цінностей, усталених догм і стереотипів, наявного професійного та життєвого досвіду.

Насамперед, одним з концептуальних підходів професійного розвитку є створення рефлексивно-інноваційного середовища, яке сучасна педагогічна наука розглядає в контексті гуманітарної парадигми.

Психолого-педагогічне осмислення проблеми організації навчально-виховного середовища, адекватного завданням професійного саморозвитку особистості, викладено в дослідженнях: Л. Ващенко, І. Зязюна, В. Кременя, С. Сисоевої, Л. Сущенко, Т. Сущенко та ін.

Процес професійного розвитку особистості педагога, який був би суб'єктом масштабного перетворення власного внутрішнього світу, виглядає доволі перспективним у відповідному рефлексивно-інноваційному середовищі, що створює умови для активізації аксіологічного потенціалу, творчого самовиявлення й самовираження.

Підкреслимо, що саме рефлексивна спрямованість такого середовища дає можливість максимально реалізувати позитивний потенціал викладача і фахівця в розумовому, соціальному, екзистенційному і духовному зростанні, внутрішньо мотивуючи їхню сумісну розвивальну взаємодію, забезпечує головний гуманістичний принцип співтворчості – досягнення цілісності і збільшення різноманітності (поліфонії) внутрішнього і зовнішнього життя кожного учасника освітніх взаємостосунків [1, с. 138].

Кардинальні зміни в суспільстві трансформуються у нові вимоги щодо змісту та організації педагогічного процесу у вищій освіті, особливістю якої є навчання.

Обґрунтовані концептуальні положення можуть бути реалізовані тільки за умови цілеспрямованих та планомірних змін у системі вищої освіти: оновлення цілей і змісту діяльності інститутів, переорієнтація форм і методів її організації на засадах нової освітньо-світоглядної парадигми; створення особливого соціокультурного простору, в якому може кожен педагог-вихователю стати творцем самого себе; університети мають стати регіональними центрами професійного розвитку, більш адаптованими до Європейських моделей.

Отже, виходячи з цих позицій, вважаємо, що сутність організаційно-педагогічної умови інтеграція у навчальний процес інтерактивно-рефлексивних форм, методів та засобів професійного розвитку майбутніх вихователів ЗДО в умовах вищої освіти означає оптимізацію такого досвіду:

– оновлення функцій викладача-фасилітатора у педагогічному процесі: виконання професійних функцій випереджального характеру, створення повноцінних умов для самоактуалізації фахівців-дошкільників;

- введення системних якісних змін, особливих багатопланових трансформацій щодо всіх учасників педагогічного процесу на принципово нових засадах діяльності;
- створення дидактичних умов з метою практичної спрямованості навчального процесу за рахунок посилення аксіологічного складника: формування готовності у майбутніх вихователів ЗДО сприйняття цінності саморозвитку;
- забезпечення варіативності навчання й особистісної орієнтації педагогічного процесу засобами прогнозування та проектування індивідуальних траєкторій особистісно-професійного розвитку фахівців дошкільного профілю;
- активізація мотиваційних ресурсів студентів за рахунок механізмів діагностування та самодіагностування рівня розвитку професіоналізму, ілюстрації кращих зразків професійної творчості;
- розширення форм творчості засобами інформаційно-комунікаційних технологій; збагачення змісту дисциплін концепціями професійного саморозвитку, робота у фокус-групах, педагогічних майстернях та лабораторіях.

**Висновки.** Отже, в результаті реалізації зазначеної поетапної стратегії змін, осмислення та розв'язання проблеми професійного розвитку у фахівців дошкільного профілю дає нам змогу створити узагальнений портрет ефективного вихователя закладу дошкільної освіти. Сучасний ефективний вихователь – емпатійно привабливий для вихованців, батьків, колег, зі сформованою позитивною «Я-концепцією», самовідданий дітям, оскільки створює максимальні умови для розвитку їх неповторної унікальності, ерудований, з яскраво вираженим прагненням до творчого пошуку, захоплений своєю професією; він відчуває відповідальність за свої дії, йде шляхом самопізнання, відкритий для нових вражень, володіє прагненням до самозмін, постійно шукає нові можливості самоздійснення у праці, бачить перспективи своєї діяльності. Крім того, встановлено, що професіоналізм педагога-вихователя не має меж і кордонів, а його розвиток відбувається тільки за умови самотрансценденції та «проживання» у професії.

#### Список використаних джерел

1. Бугерко Я. Рефлексивна сутність лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2011. № 3. С. 137–153.
2. Вакуленко В. М. Про роль ціннісного ставлення до професіоналізму педагогічних працівників. Збірник наукових праць № 55. Серія: *Педагогічні та психологічні науки*. Державна прикордонна служба України, Національна

академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2010. С. 8–11.

3. Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 1 (20). С. 37–40.

4. Гончаренко С. У. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*. 2001. № 2. С 2–6.

5. Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів : зб. наук. статей / за ред. В. Г. Кременя, М. Ф. Дмитриченка, Н. Г. Ничкало. Київ : НТУ, 2015. 768 с.

6. Розвиток творчої особистості майбутнього вчителя-вихователя у системі професійної підготовки. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. Київ. 2012. Вип. 71. С. 158–161.

7. Самсонова О. О. Фасилітація як засіб формування позитивного освітнього середовища у післядипломній педагогічній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя. 2011. Вип. № 21(74). С. 146–152.

8. Соціолого-педагогічний словник. Київ : ЕксОб, 2004. 304 с.

9. Сущенко Т. І. Магістерський педагогічний процес підготовки викладачів ВНЗ як зразок майбутньої професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя. 2012. Вип. 24 (77). С. 457–465.

10. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луганськ : Луганський нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка, 2006. 301 с.

**С. В. Сиваш**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,  
Запорізький національний університет  
(м. Запоріжжя, Україна)

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Анотація.** Дослідження присвячене освітленню процесу реалізації організаційно-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки. Основною метою дослідження є визначення ключових факторів та методів, які сприяють формуванню та розкриттю творчих здібностей студентів, що готуються до професійної діяльності в ролі вихователя.

Розкрито теоретичні засади розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки. З'ясовано зміст основних понять дослідження: «творчість», «потенціал», «творчий потенціал», «розвиток творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти».

Доведено, що творчий потенціал є основою розвитку та необхідною умовою здійснення творчого процесу. Ця характеристика надає майбутньому педагогові можливість творити, знаходити нове, самостійно приймати рішення, діяти оригінально та нестандартно в різноманітних ситуаціях, інтегрувати власні дії із цілеспрямованого подолання конкретної суперечності з метою виходу за межі досягнутого.

З'ясовано, що кожна людина має здатність до творчої діяльності та, як результат творчості, може мати творчий продукт. Передумовами до процесу творчості є психологічна готовність особистості, яка, насамперед, спонукає до творчої діяльності, вмотивованість, цілеспрямованість, бажання саморозвиватися та самовдосконалюватися. На основі розвинених творчих здібностей здійснюється розкриття та реалізація творчого потенціалу особистості, як наслідок – з'являється неповторний, оригінальний продукт творчої діяльності.

З особливою увагою розглянуто впровадження інноваційних навчальних методик, підвищення практичної підготовки, забезпечення міждисциплінарного підходу, створення психологічного комфорту в навчальному середовищі та розглянута важлива роль наставництва. У дослідженні також піддаються

аналізу успішні практики, які демонструють позитивний вплив розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки.

Результати дослідження підкреслюють необхідність комплексного підходу до організації та педагогічної підтримки студентів, що сприяє їхньому всебічному розвитку та підготовці до професійної діяльності в закладах дошкільної освіти.

**Ключові слова:** творчість, творчий потенціал, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, професійна підготовка, організаційно-педагогічні умови.

**Вступ.** XXI століття – є століттям демократичних трансформаційних перетворень в усіх сферах життєдіяльності. Серед них виділимо проблеми, пов'язані з глобалізацією економіки, змінами у виробництві, управлінням соціальними системами, засобах, методах життєзабезпечення людей та перспективністю інноваційних технологій, які обертають на користь людині природні ресурси тощо. Тому в сучасному соціумі відбуваються глибокі та динамічні зміни, які спричиняють зростання соціальної ролі особистості, що здатна адаптуватися до змінного навколишнього середовища, зберігши при цьому морально-етичні цінності, інтелектуальний і творчий потенціал, ініціативність, винахідливість, здатність адаптуватися до швидкозмінних умов не лише певних груп, але й населення в цілому та формувати себе як конкурентоспроможну особистість.

У Національній доктрині розвитку освіти слушно зазначено, що «освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені» [17]. Спираючись на Концепцію розвитку педагогічної освіти «Нова українська школа», яка виводить освіту України на новий рівень, варто підкреслити те, що «на шляху розвитку інформаційного суспільства якісна освіта стає одним із головних чинників успіху, а педагог є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін», оскільки «важливою характеристикою професії є її багатогранність, яка у своїх вищих проявах підіймається до мистецтва» [15, с. 2-3].

Основою освітньої справи майбутнього вихователя ЗДО є ерудиція, яка має величезний вплив на формування особистості їх вихованців, а також виступає повага до дитини, сприяння розвитку та збагаченню її духовно-творчого потенціалу, складовими якого є природні задатки та набуті в процесі соціалізації знання та вміння, вольові передумови до активної діяльності. З огляду на це, творчий потенціал особистості має стати головним об'єктом уваги

в сучасних соціокультурних умовах нашої держави. Процес формування творчої особистості вихованця неможливо відокремити від творчого розвитку того, хто його навчає й виховує, адже поняття творча професійна діяльність вихователя розглядається як провідний фактор, що впливає на розвиток творчих можливостей вихованців.

Метою дослідження є висвітлення процесу реалізації організаційно-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Кінцевою метою школи стосовно суспільства є підготовка людини, яка вміє мислити нестандартно, працювати творчо, здатна нести відповідальність за власні вчинки, оцінювати сучасні умови розвитку суспільства та свою участь у цьому процесі. Не випадково держава висуває перед системою освіти завдання пошуку шляхів і чинників формування і розвитку інноваційної особистості засобами освітнього процесу на основі стимулювання у неї інтересу до знань, удосконалення культури мислення, вироблення умінь самостійно орієнтуватися у суспільстві, гнучко і оригінально підходити до вирішенні життєвих проблем, знаходити найдоцільніші засоби здійснення взаємодії та співпраці з іншими. Творчий вихователь – це творча особистість з високим ступенем мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки і постійного самовдосконалення, набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці. Для педагога творча діяльність є життєвою потребою, в ній розкривається його індивідуальність, але творчість не завжди вчасно виявляється і розвивається. Навіть володіння особистістю певними знаннями не гарантує її готовності до творчості. Для цього потрібна рушійна сила, яку науковці називають «*творчим потенціалом*».

Як зазначає В. Клименко: «державна національна програма визначає стратегічні напрями розвитку освіти й забезпечення постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального й культурного її потенціалу – вищих цінностей нації. Трансформація освіти передбачає розвиток *творчої людини*, здатної не тільки до *трансляції знань*, але і до створення світових зразків культури й духовності» [9, с. 3]. Тому стає актуальною проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах навчання у вищому навчальному закладі, який спроможний забезпечити якісні зміни в освіті.

Законодавчою базою для вирішення питань формування основ методичної творчості є Національна доктрина розвитку освіти [17], Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття» [6], Закон України «Про

освіту» [18], Закон України «Про дошкільну освіту» [14], Базовий компонент дошкільної освіти [1], Закону України «Про вищу освіту» [13], Закон України «Про інноваційну діяльність» [16]. Саме у цих документах задекларовано провідні принципи забезпечення різних видів формування основ методичної творчості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Питання професійного розвитку, творчого самовиявлення та самореалізації особистості висвітлені в дослідженнях В. Андрющенка, І. Беха, С. Гончаренка, Р. Гуревич, І. Зязюна, Г. Локаревої, А. Маслоу, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, Г. Олпорта, О. Отич, В. Рибалки, О. Шестоपालюк та ін.

Проблема розвитку творчого потенціалу особистості досліджувалася в різних аспектах: філософському (П. Кравчук, М. Кузнецова, О. Чаплигін, І. Шпачинський), психолого-педагогічному (Д. Гілфорд, В. Клименко, Е. Помиткін, В. Рибалко, В. Риндак, В. Роменець, К. Тейлор, П. Торренс).

Питання розвитку та становлення творчої особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО), формування творчого потенціалу були досліджені філософами, психологами, педагогами, українськими та зарубіжними вченими, а саме: С. Гаврилюк, Л. Зданевич, А. Капською, А. Кічук, Т. Лісовською, А. Маслоу, Л. Пшеничною, С. Сисоєвою, Н. Устиновою та ін.

Питання професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО висвітлили в своїй праці такі вчені, як: А. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, О. Дубасенюк, Л. Зданевич, К. Крутій, В. Кузь, І. Луценко, Н. Лисенко, Л. Плетеницька, Т. Поніманська, Ю. Руденко, К. Щербакова та ін.

Питання щодо формування творчої особистості, набуття досвіду творчої діяльності та механізмів пізнання були завжди актуальними, однак в умовах модернізації й реформування освіти, в умовах докорінних змін в освітній системі вони набувають особливого значення. Це можна пояснити тим, «що сучасний випускник школи має вміти адаптуватися до мінливих життєвих ситуацій, визначати пріоритетні завдання і мету, критично мислити, виявляти і формувати проблеми, шукати способи їх розв'язання, відбирати і використовувати потрібну інформацію, дбати про особистісний фізичний, моральний і духовний розвиток, уміти спілкуватися в різних соціальних умовах. А всього цього можна досягти, якщо людина усвідомлює значення знань, інтелекту і творчості для суспільства, вміє творчо розв'язувати будь-які особисті й суспільні проблеми» [22, с. 44].

Тому вдосконалення системи навчання майбутніх вихователів ЗДО є одним із особливо актуальних завдань професійної освіти. Постає необхідність пошуку нового змісту, шляхів, науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів ЗДО до професійної творчої діяльності в умовах

інформатизації та глобалізації суспільства. А особливо вдосконалення подальшого професійного рівня майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах навчання у вищому навчальному закладі. Адже успішна реалізація інноваційних ідей значною мірою залежить від самої особистості майбутнього вихователя. Той вихователь, який ставить своїм життєвим кредо прагнення до найвищих особистісних і професійних досягнень, є мотивований на безперервне підвищення власного професіоналізму як відповідної системної організації свідомості й найвищого рівня досягнень у педагогічній галузі, на розвиток творчого потенціалу.

Отже, в результаті аналізу довідкової літератури з'ясовано, що поняття «творчості» трактується як продуктивна, багатогранна, непередбачувана форма активності і самостійності людини, діяльність, де переважають оригінальність, новизна, вдосконалення, збагачення особистості, яка здатна породжувати матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Феномен творчості є чимось якісно новим і виявляється її результатом у винаходах, конструкціях, творах тощо, а поняття «потенціал» – це джерело, фонд можливостей і продуктивних сил, які можуть бути приведені в дію, використані для досягнення певної мети або в якій-небудь галузі чи сфері діяльності [2, с. 440; 3, с. 1435; 23, с. 189-190].

Так словник-довідник педагогіки вищої школи (за редакцією О. Фунтікової) розкриває зміст *«творчого потенціалу»* як «сукупності можливостей та здібностей особистості необхідних для творчої діяльності» [12, с. 364].

Натомість «Український педагогічний енциклопедичний словник (за редакцією С. Гончаренка) так визначає «творчий потенціал особистості» – «цілісний комплекс діяльних здібностей і інших особистісних якостей, необхідних для активної і компетентної участі в діяльності по збагаченню наявного соціального досвіду» [5, с. 451].

Таким чином, опираючись на глибокий аналіз вищезгаданих джерел ми дійшли висновку, що *«творчий потенціал»* – це цілісна динамічна система, це інтегральна характеристика психічних можливостей людини та особливостей її самореалізації.

Здобувачі вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» в майбутній професійній діяльності набудуть роль вихователя закладу дошкільної освіти, яка полягає у тому, щоб прийняти на себе відповідальність за характер, умови, перспективи розвитку, становлення творчої особистості вихованця. Тільки творчий вихователь, який не припиняє розвивати свій творчий потенціал, може забезпечити розвиток такої особистості, адже за словами відомого українського психолога В. Роменця «особистість, як творець, ніколи не може вичерпати себе

у процесі творення, а процес творення ніколи не завершує себе у тому чи іншому продукті, хоч би якими досконалим він не поставав» [21, с. 12]. Таким чином, творчий вихователь – це вихователь-новатор, який реалізує свій творчий потенціал у професійній педагогічній діяльності, сприяє творчій самореалізації, яка може бути інноваційною, передбаченою, винахідницькою, продуктивною, експресивною тощо, і забезпечує творчий розвиток своїх вихованців. Творча самореалізація завжди супроводжується активністю майбутніх вихователів: емоційною активністю, активністю поведінки, активністю перетворення та сприйняття дійсності.

Отже, творчий потенціал майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – інтегративна система організованої освіти, спрямована на закономірні, якісні зміни, інтегративна, динамічна особистісно-соціальна властивість, яку можна охарактеризувати як невичерпний ресурс творчих можливостей та здатність конкретного майбутнього вихователя до цілеспрямованої творчої діяльності.

Розвиток творчого потенціалу майбутніх вихователів ЗДО – це постійний рух та саморозвиток, в якій система професійної освіти є найвагомішою частиною. Система вищої освіти є невід’ємною складовою освітньої сфери в цілому, тому лише за умови тісної взаємодії всіх складових можливий ефективний її розвиток та функціонування. Самовдосконалення майбутніх вихователів ЗДО в процесі професійної підготовки стає необхідною умовою зростання професійного розвитку майбутніх педагогів.

Ефективний професійний розвиток неможливий без створення організаційно-педагогічних умов навчання і самовдосконалення майбутніх вихователів ЗДО в процесі фахової підготовки в період навчання у вищому закладі освіти. Особливістю поняття «організаційно-педагогічні умови» є те, що воно містить елементи усіх складових самого процесу навчання, а саме: зміст, форми, методи, цілі і засоби. Організаційно-педагогічні умови мають залежність від особливостей освітнього процесу і є різновидом педагогічних умов в цілому.

Підсумовуючи вищезазначене, формулюємо низку ключових положень, необхідних для правильного розуміння конструкту «організаційно-педагогічні умови майбутніх вихователів ЗДО в процесі професійної підготовки» та їх обґрунтування з метою забезпечення ефективної реалізації розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів: 1) організаційно-педагогічні умови є невід’ємною складовою цілісної методичної системи навчання майбутніх вихователів ЗДО, що забезпечує її функціонування і розвиток; 2) організаційно-педагогічні умови відображають сукупність можливостей середовища, в якому навчаються майбутні педагоги, оскільки зумовлюють комплекс спеціально

створених заходів (засоби, методи, зміст та форми навчання та ін.), які спрямовані на підвищення ефективності навчального процесу в умовах вищого навчального закладу; 3) організаційно-педагогічні умови спрямовані не лише на визначення комплексу зовнішніх впливів (процесуальна складова методичної системи), але й внутрішніх суб'єктивних чинників, тобто впливають на особистісну сферу майбутніх вихователів ЗДО в процесі професійної підготовки [4; 7; 8; 25].

У контексті проблеми нашого дослідження виокремлено такі організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів ЗДО, які б сприяли саморозвитку та самоактуалізації, формуванню позитивних мотиваційно-ціннісних установок, вдосконаленню набутих професійних якостей майбутніх педагогів, створенню духовно-творчої взаємодії у процесуальному аспекті: стимулювання мотиваційних установок у процесі розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів ЗДО, в процесі професійної підготовки шляхом культивування власної суб'єктності; створення креативного середовища як умови активізації комунікативного потенціалу особистості майбутнього вихователя ЗДО через професійно-творчу суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу; забезпечення профілактики синдрому професійного вигорання майбутніх вихователів ЗДО з метою удосконалення професійно-творчої діяльності; стимулювання професійно-творчої самореалізації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки засобами рефлексивного проєктування.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження, визначення організаційно-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки надав змогу визначити зміст і програму роботи щодо висвітлення процесу реалізації вище згаданих організаційно-педагогічних умов, що і є метою нашого дослідження.

Процес реалізації організаційно-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки передбачав: ввести тематичний модуль «Розвиток творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки» в програму навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка» для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та дисципліну «Актуальні проблеми дошкільної освіти» другого (магістерського) рівня спеціальності «Дошкільна освіта» Запорізького національного університету; застосувати інтерактивні форми навчання, а також методи кооперативного, евристичного, продуктивного навчання та метод ігрового моделювання для розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки; провести тренінги

емоційної грамотності «Профілактика синдрому «професійного вигорання» та діалогічний тренінг «Я – новатор свого життя» для підняття рівня обізнаності студентів у темах психоемоційної підтримки та підняття мотивації до майбутнього професійного життя.

Центральним фактором взаємодії викладача закладу вищої освіти з майбутніми вихователями ЗДО в процесі професійної підготовки до розвитку їх творчого потенціалу було поєднання особистісного і професійного досвіду викладача. В основу науково-методичного забезпечення роботи зі студентами спеціальності «Дошкільна освіта» було покладено принципи системності та послідовності, добровільності і партнерства, фасилітуючої взаємодії, взаємного інтелектуального та духовного збагачення і зростання, задоволення від процесу спілкування та навчання.

Конкретизуючи мету нашого дослідження, висвітлимо особливості реалізації організаційно-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів ЗДО в процесі професійної підготовки, зміст, форми і методи роботи, сутність яких ми розглянемо детальніше.

Реалізація першої організаційно-педагогічної умови – *стимулювання мотиваційних установок у процесі розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів ЗДО в процесі професійної підготовки шляхом культивування власної суб'єктності* через заняття, які спрямовані на активізацію особистісних чинників самовдосконалення майбутніх вихователів, формування позитивної «Я-концепції», розвиток позитивного ставлення до себе, індивідуальних якостей, впевненості в собі, формування мотиваційних установок, що сприяють успішній професіоналізації майбутніх вихователів ЗДО в процесі професійної підготовки. Важливу роль було відведено індивідуальним та груповим консультуванням, вправам рефлексивно-творчого та психоаналітичного характеру, які покликані забезпечити особистісно-професійний розвиток майбутніх вихователів ЗДО в діапазоні їхньої креативної діяльності, яка є джерелом для гармонійного самовдосконалення та самоосмислення.

Мотивування майбутніх вихователів ЗДО до розвитку творчого потенціалу забезпечується за допомогою таких методів та форм роботи:

- ведення «Щоденника творчого саморозвитку», для контролю результатів саморозвитку і самодіагностики, проведення самоаналізу власних досягнень на початковому рівні розвитку творчого потенціалу, розроблення програми власного креативно-професійного становлення;

- виготовлення ментальних карт «Творча особистість сучасного вихователя», при створенні яких були висунуті основні вимоги, які виражалися у поєднанні тексту та ілюстрацій (програма MS PowerPoint). Саме поняття «ментальна карта» (або карта розуму, карта пам'яті, інтелект-карта, англ. Mind

тар) як засіб класифікації, структуризації, візуалізації ідей, а також як засіб для організації діяльності, ухвалення певних рішень та навчання вперше ввів Тоні Б'юзен у 1970 р. Ментальна карта – це діаграма, на якій відображено ідеї, слова, завдання, розташовані радіально (принцип «радіантного мислення», що є різновидом асоціативного мислення) навколо основної ідеї або слова.

У ході проведення та виконання таких методів та форм роботи ми спостерігали зацікавленість, творче піднесення та самовиявлення майбутніх вихователів ЗДО, вироблення свого творчо-педагогічного стилю, розвиток образно-творчого та візуального мислення, прагнення бути кращим, особливим, не схожим на інших, позитивне ставлення до себе та до своїх дій. Майбутні педагоги в процесі виконання творчих завдань ставали більш розкутими та налаштованими на позитивну комунікацію.

Відповідно до реалізації програми нашого дослідження в процесі впровадження в умовах освітнього процесу студентів спеціальності «Дошкільна освіта» тематичного модуля «Розвиток творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки» в програму навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка» (для студентів бакалаврського рівня вищої освіти) та «Актуальні проблеми дошкільної освіти» (для студентів магістерського рівня вищої освіти), який спрямований на розширенні, поглибленні й доповненні вже існуючих уявлень про досліджуваний процес.

Зазначимо, що завдання тематичного модуля «Розвиток творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки» полягало у поповненні та оновленні знань майбутніх вихователів ЗДО про творчість загалом та творчу педагогічну діяльність і методи її виявлення, ефективний педагогічний досвід та освітні інновації, заповнення прогалин у власних знаннях студентів та шліфування умінь використовувати набуту інформацію практично, здатності до саморегуляції на основі рефлексивно-оцінної діяльності. Цей тематичний модуль був наповнений таким матеріалом, який безпосередньо здійснював формувальний вплив на розвиток творчого потенціалу майбутніх вихователів ЗДО лекція «Поняття «творчість», «творчий потенціал». Механізми творчості»; семінар у формі тренінгу «Я – новатор свого життя»; практичні заняття у формі тренінгу емоційної грамотності «Профілактика «емоційного вигорання» та ділової гри «Я – творчий вихователь».

За нашим переконанням, підвищення інтенсивності та якості освітнього процесу у період професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО сприятиме органічне поєднання класичних, традиційних методик з інноваційними, інтерактивними, гармонійне, продумане поєднання різних

методів щодо кожного заняття, семінару, вправи, лекції чи тренінгу залежно від їх специфіки та мети.

Загальновідомо, що лекція є організованою, методологічною основою для усіх навчальних занять та самостійної роботи, а головною метою виступає створення теоретичного базису для подальшого ефективного засвоєння навчального матеріалу. Розроблена нами лекції направлені на засвоєння майбутніми вихователями ЗДО психолого-педагогічних та філософських думок та поглядів на природу та механізми педагогічної творчості, теоретичні і нормативні аспекти інноваційної діяльності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Виклад теоретичного матеріалу супроводжувався електронною презентацією з використанням мультимедійного обладнання з метою унаочнення ключових понять тем обговорення.

Проведене *практичне заняття* у формі тренінгу «Я – творчий вихователь» насамперед підвищував рівень мотивації та зацікавленості процесом творчості та творчим потенціалом як об'єктом вивчення, а також сприяв тому, що майбутніх вихователів ЗДО в процесі професійної підготовки вдосконалювали вміння аналізувати, абстрагувати, узагальнювати, конкретизувати, структурувати засвоєну інформацію та навчальний матеріал, і проєктувати свою професійно-творчу діяльність.

Практичні заняття сприяють розвитку пізнавальної мотивації, творчого професійного мислення та професійного використання набутих знань у процесі навчання. Дієвим та ефективним детермінантами процесу опанування майбутніми вихователями ЗДО креативними навичками та вміннями стали нестандартні завдання, на яких будувалися проведені семінари, а саме:

1. З'ясуйте визначення основних понять теми та складіть пари або групи понять, об'єднавши їх за певними ознаками: творчість, творчий потенціал, творча особистість, креативність, креативна особистість, креативні здібності.

2. Грунтуючись на власних міркуваннях, інтуїції та досвіді надайте трактування таким поняттям та складіть з наведеними словами ментальну карту: здібності, інтуїція, задум, уява, фантазія, педагогічна творчість, творчий вихователь, нестандартна ситуація.

3. Застосування ситуації-роздуми для того, щоб стимулювати майбутніх вихователів ЗДО до роздумів про роль креативності та творчості в житті кожної людини: «Секрет усіх великих творців – це цікавість до життя в усіх її проявах» (Л. Барнетт); «Творчість заразлива. Передай іншому!» (А. Ейнштейн); «Креативність – це винахід, експериментування, зростання, прийняття ризиків, порушення правил, здійснення помилок і веселощі» (Р. Бренсон); «Ви бачите різні речі й говорите: «Чому?». Я ж вигадую речі, яких не існувало й говорю:

«Чому ні?» (Б. Шоу); «Ви не можете витратити креативність. Чим більше ви її використовуєте, тим більше у вас її стає» (М. Анджелоу).

Отже, усі запропоновані завдання, форми і методи роботи вимагали нетрадиційного підходу для вирішення певних положень: класифікувати та систематизувати, порівнювати та інтерпретувати подану інформацію; робити прогнози та вирішувати проблеми творчим шляхом; прогнозувати та оцінювати результати, орієнтуючись на власну інтуїцію та досвід. Таке спілкування, взаємна співтворчість і партнерські відносини майбутніх вихователів ЗДО у процесі професійної підготовки породжували багато пропозицій, педагогічних знахідок та нових ідей.

Перейдемо до розкриття методів і форм роботи, через які реалізувалася наступна, друга організаційно-педагогічна умова розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів ЗДО в процесі професійної підготовки *створення креативного середовища як умови активізації комунікативного потенціалу особистості майбутнього вихователя ЗДО через професійно-творчу суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу.*

Креативне середовище ми розглядаємо як успішну умову розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів ЗДО в процесі професійної підготовки, адже це те середовище, в якому відбувається всебічний, гармонійний саморозвиток, самовдосконалення, через збереження і покращення духовного, фізичного, естетичного, емоційного, інтелектуального здоров'я.

Креативне середовище забезпечує умови для співтворчості та співпраці педагогів-початківців та викладачів закладу вищої освіти, при цьому відбувається стимулювання їх творчої активності в процесі її суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адже така взаємодія набуває особливої актуальності в сучасних освітніх реаліях, коли оновлення та модернізація освітньої траєкторії потребує зміну мислєдіяльності, завдяки яким утворюється новий погляд на систему освіти загалом, у якій центральними визнано суб'єкт-суб'єктний, людиноцентрований, особистісно-орієнтований вектор розвитку, що відповідає гуманітарній освітній парадигмі. Таке креативне середовище характеризується: педагогічною підтримкою в творчих пошуках майбутніх вихователів ЗДО, педагогічним супроводом на основі фасалітативного підходу, який сприяє професійному та особистісному зростання усіх учасників освітнього процесу, обміном досвідом, який ґрунтується на дивергентному мисленні.

Форми і методи роботи, через які реалізовувалася вищезгадана організаційно-педагогічна умова, були впроваджені на позитивному емоційному фоні, стимулюючи при цьому в майбутніх вихователів ЗДО їх уяву, фантазію, інтуїцію, пізнавальний інтерес, ініціативність, працездатність, оригінальність. Так, опираючись на вищесказане, були впроваджені технології

кооперативного навчання, які передбачали роботу в малих групах (вправи «Коло ідей», «Акваріум»), технологія евристичного навчання, яка спрямована на розвиток продуктивних процесів мислення і створює умови для опанування раціональними діями в нетипових педагогічних ситуаціях та сприяє активізації творчої діяльності в колективі (метод «мозкового штурму»), технологія продуктивного навчання, технологія ігрового моделювання, яка надає можливість максимально наблизити навчальний процес до умов практичної взаємодії між майбутніми вихователями ЗДО (ділова гра «Я – творчий вихователь»).

Так, під час проведення вправи «Коло ідей» майбутні вихователі були поділені на невеликі групи, їм було поставлено два дискусійних питання («Що допомагає вихователям закладів дошкільної освіти розвивати свій творчий потенціал?» «Що заважає вихователям закладів дошкільної освіти розвивати свій творчий потенціал?»), які вони повинні були спочатку обговорити в групах, а потім по колу кожний мав змогу висловити свої міркування з приводу поставлених питань. Наведемо приклади деяких з виголошених ідей: «Позитивна життєва позиція та оптимізм», «Здібності до творчості, які людина розвиває з дитинства», «Любов до своєї професії та прагнення розвиватися і самовдосконалюватися», «Мотивація до власного професійного успіху», «Сприятливий мікроклімат у педагогічному колективі та вчасне позитивне схвалення адміністрації за виявлення творчості у педагогічній діяльності», «Позитивна атмосфера у сім'ї та на робочому місці». Що ж до негативних впливів, які заважають майбутнім вихователям ЗДО розвивати свої творчі нахили у професії, то найвагомішими були такі відповіді: «Байдуже ставлення батьків, викладачів та одногрупників до будь-яких виявів творчості», «Негаразди у сім'ї та перевантаження в навчанні», «Відсутність навіть словесних заохочень до виявлення творчості у навчальній діяльності», «Не хочеться бути «білою вороною», адже загалом усі працюють посередньо», «Усі вияви творчості все одно не отримують належної оцінки, втрачається цікавість щось робити не так як усі».

У процесі виконання цієї вправи наші спостереження за майбутніми вихователями ЗДО, їх емоційним станом при спілкуванні на подану тему та аналізу відповідей ми дійшли такого висновку: важливими чинниками в розвитку творчості та творчого потенціалу майбутніми вихователями ЗДО в процесі професійної підготовки виступає соціокультурне середовище закладу вищої освіти, в якому працює і спілкується майбутній вихователь, і який виступає своєрідним конструктом, який характеризує соціокультурний простір з якісної сторони. Толерантне ставлення викладачів закладу вищої освіти, одногрупників, друзів, розуміння, схвальні відгуки та заохочення позитивно

впливають на розвиток творчого потенціалу майбутніми вихователями ЗДО, стимулюють на нові творчі звершення та бажання самовдосконалюватися та «запалювати творчим вогником» інших.

Також, не менш значущим фактором впливу на розвиток творчості майбутніми вихователями ЗДО є позитивна позиція до життя, оптимізм, які залежать насамперед від духовно-культурного розвитку особистості майбутніх педагогів, їх прагнення до духовного зростання, мікроклімат у сім'ях, який безпосередньо впливає на психологічний стан і налаштування майбутніх вихователів на професійно-творчу діяльність.

Хід наступного завдання був пов'язаний з організацією і проведенням творчої діяльності з використанням методу генерації ідей «мозкового штурму» («мозкової атаки», «брейнстормінг»), реалізація якого передбачала: постановка проблеми і аналіз цієї проблеми за короткий проміжок часу, вироблення спільними зусиллями кількох рішень даної проблеми, вибір різних варіантів вирішення проблеми, навіть таких, які умовно не можуть дати результату. Наступним кроком було організація групи до обговорення поданої ідеї («Образ сучасного творчого вихователя. Яким він має бути?»), і висновок про доцільність застосування обраного групою варіанту. Такий метод надав можливість майбутніми вихователями ЗДО побачити багато різних варіантів та поглядів на розв'язання цієї проблеми. Обладнання, які були використані у ході вправи: великий аркуш паперу, маркери (можливе використання дошки з крейдою або фліпчарт); час для проведення цієї вправи, починаючи від постановки питання – 15 хвилин; та етапи успішного проведення «мозкового штурму» (1. підготовка до «мозкового штурму»; 2. проведення «мозкового штурму»; 3. запис ідей; 4. аналіз обраних ідей).

У ході проведення «мозкового штурму» ми дотримувалися таких, основних правил, як: абсолютна заборона критики пропозицій учасників вправи, навіть у формі жартів, реплік, зауважень; надання переваги фантазії, каламбуру, жартам, ухвала всіх ідей, навіть абсурдних та непрактичних; надання переваги не якості ідей, а їх кількості; проведення оцінки результатів вправи після її закінчення групою експертів, які не беруть участь у «мозковій атаці»; забезпечення вільних дискусійних взаємин між учасниками вправи [16, с. 353].

У результаті аналізу ідей, які були почуті від майбутніми вихователями ЗДО ми зробили висновок про те, що сучасний творчий педагог має бути: сучасною інтелігентною особистістю та мати почуття гумору; бути різнобічно розвиненою особистістю і не обмежуватися лише сферою свого предмету; спрямованим на творчу та інтелектуальну активність; прагнути до саморозвитку та самовдосконалення не тільки у сфері своєї педагогічної

діяльності, але й у духовному зростанні; захопленим своєю справою як покликанням усього життя; упевненість у власних силах та позитивна життєва позиція; допитливим, цілеспрямованим, самостійним, готовим до викликів та ризику; бути обізнаним та вільно орієнтуватися в інформаційних технологіях навчання; новатор, який готовий до змін; з розвиненою творчою уявою, фантазією, пошуково-проблемним мисленням; бути ідеологом любові до рідного слова, традицій та патріотом, люблячим свою землю.

Наступна технологія ігрового моделювання, яку ми використали для створення креативного середовища як умови активізації комунікативного потенціалу особистості майбутніх вихователів ЗДО через професійно-творчу суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу була ділова гра «Я – творчий вихователь» з використанням методу «мозкової атаки» на фоні методу рольового обговорення. Майбутні вихователі ЗДО, учасники рольової гри, які ділилися на чотири команди і кожна команда отримала свої ролі: 1. *новатори*, які висувують сміливі рішення та актуальні проблеми; 2. *оптимісти*, знаходять і аргументують плюси у ідеях і висловленнях новаторів; 3. *песимісти*, піддають сумніву проблеми та ідеї новаторів; 4. *реалісти*, які вирішують, яку ідею можна використати у подальшій роботі.

Перед учасниками ділової гри була поставлена проблема: «Як розвивати свій творчий потенціал та удосконалювати свою творчу діяльність у сучасному освітньому просторі?».

Обговорення проблеми проходило у три етапи: 1. Робота в командах, де студенти обмінювалися ідеями, думками щодо поставленої проблеми, та обирали найвагоміші, найбільш зрозумілі та актуальні (обговорення тривало 15 хвилин); 2. Дискусія між групами учасників (15 хвилин); 3. Підбиття підсумків (10 хвилин).

Наступний етап виступав заключним, на якому було передбачено остаточне усвідомлення майбутніми вихователями ЗДО цілей свого творчого розвитку. Саме на цьому етапі нами був запропонований метод незакінчених речень.

В аудиторії по колу розміщувалися чотири групи учасників ділової гри (майбутні вихователі), які одержували картки з одним незакінченим реченням і протягом 3-5 хвилин у ході обговорення намагалися закінчити цей вислів, а потім картка була передана наступній групі учасників, при цьому попередня група в цей час одержувала картку з іншим незакінченим реченням. Цей процес відбувався по колу. Так кожна група працювала з кожним незакінченим реченням, висловлюючи свої думки і судження протягом 15-20 хвилин. Подаємо приклади незакінчених речень:

1. «Розвиток творчості – це...»

2. «Мій творчий потенціал розвивається через...»
3. «Креативний вихователь – це...»
4. «Ідеальна професійно-творча діяльність виявляється у...»

Після закінчення ділової гри ми ознайомили майбутніх вихователів ЗДО з отриманими судженнями, після чого відбулося спільне обговорення та внесення поправок та коректив у висловлені ідеї та визначення.

Заключним етапом провадження інтерактивних форм та методів навчання через які реалізовувалася вище згадана організаційно-педагогічна умова розвитку творчого потенціалу майбутніми вихователями ЗДО в процесі професійної підготовки було підбиття підсумків, які показали, що участь в обговоренні та вирішенні поставлених питань та проблем у ході ділової гри «Я – творчий вихователь», вправи з використанням методу «мозкового штурму» та технології кооперативного навчання «Коло ідей» та «Акваріум» дало поштовх до розвитку рефлексивної позиції більшої кількості майбутніх вихователів ЗДО. Як стверджували самі студенти, цьому сприяли створення таких ситуацій, які вимагали оцінки та аналізу власної особистості, творчої діяльності, професійного досвіду, прагнення аргументувати і довести свою власну думку, позицію щодо означених питань.

Отже, при проведенні вище проілюстрованих форм і методів роботи виявлено залежність між активізацією комунікативного потенціалу майбутніх вихователів ЗДО та їх поінформованістю щодо основних понять цього питання, а також наявність певних знань, які дають можливість подивитися комплексно на проблему. Творчість є засобом розвитку особистості майбутніх вихователів ЗДО, їх оздоровленням та зміцненням у професійно-творчій діяльності в системі професійної підготовки. Так майбутніх вихователів ЗДО переконалися, що поряд з традиційними підходами до творчого розвитку та активізації комунікативного потенціалу можна застосовувати й інші, які підносять на новий рівень самооновлення та самопізнання.

Відповідно до логіки нашого дослідження, ще однією організаційно-педагогічною умовою розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в процесі професійної підготовки є *забезпечення профілактики синдрому професійного вигорання майбутніх вихователів ЗДО з метою удосконалення майбутньої професійно-творчої діяльності* через проведення тренінгу емоційної грамотності «Профілактика синдрому «професійного вигорання», який передбачає вивчення рівня знань майбутніх вихователів ЗДО щодо понять «професійне вигорання», «стрес», «методи психологічного захисту» тощо, та сприяти підвищенню рівня емоційної грамотності майбутніх педагогів, а, найголовніше, навчити застосовувати

способи саморегуляції у стресових ситуаціях та подолання емоційного вигорання в професії.

Зазначимо, що найефективніше взаємодія з майбутніми вихователями ЗДО щодо питання «професійного вигорання» була бесіда як ситуація групової взаємодії, адже бесіда як метод отримання інформації дає можливість безпосередньо спілкуватися та взаємодіяти зі студентами, які самі обирають на яке поставлене питання відповідати, а на яке ні, зміст і форму відповідей чи взагалі не брати участі в обговоренні. Така методика проведення бесіди базувалася на принципах некерованості та недирективності, оскільки нами була витримана загальна стратегія ведення бесіди, але у ході її проведення ми могли змінити тактику, яка виражалася у гнучкості форм та послідовності поставлених питань для підвищення самовираження та емоційності студентів спеціальності «Дошкільна освіта», зниження загальної емоційної напруги опитуваних.

Наведемо приклади деяких питань, які були обговорені у ході бесіди: «Чи подобається Вам обрана спеціальність?»; «Чи підтримують Вас батьки (члени сім'ї), одногрупники, викладачі у ваших починаннях, творчих справах?»; «Чи раціонально Ви розподіляєте свій час упродовж дня?»; «Якими способами Ви справляєтеся зі стресом?»; «Чи чули Ви про синдром «професійного вигорання»?»; «Чи є у Вас місце, час для емоційного заспокоєння, налаштування?»; «Які стресові ситуації Ви переживаєте зараз у житті і хто (або що) вас підтримує?»; «Відчуваючи неможливість подолати самотійно стрес, перш за все, депресію чи зверталися Ви до психологів?».

У ході проведення бесіди було з'ясовано, що деякі студенти чули про синдром «професійного вигорання», але більшість навіть і не пов'язували цей синдром з власною особистістю та своєю майбутньою професійною діяльністю, вони були впевнені, що синдромом «професійного вигорання» можна назвати «загальну втому», яка виникає найчастіше наприкінці навчального року, і тільки деякі учасників обговорення були цілком обізнані з приводу даного питання. Деякі учасники обговорення зверталися до психолога закладу освіти з приводу перенапруження, безсоння, негативізму, а загалом більшість студентів не вірять у допомогу з боку психологів, а деякі навіть вважають «слабкістю» відвідати цих спеціалістів, не бажають виносити на осуд свої психологічні проблеми, залежать від оцінки інших, мають невірні життєві пріоритети.

Таким чином, аналізуючи результати проведеної бесіди в діапазоні нашого дослідження, ми дійшли висновку, що на виникнення синдрому «професійного вигорання» впливає ряд факторів: психологічна характеристика та особливості темпераменту майбутніх вихователів ЗДО, тривалість

перебування у напруженій психологічній атмосфері, соціально-культурні умови, в яких живуть і навчаються студенти.

Опираючись на вищезазначене, з метою підтримання в майбутніх педагогів прагнення до самовдосконалення, можливості не тільки інформативно збагатитися з означеного вище феномену, але й навчитися застосовувати на практиці набуті знання, оволодіти методами психологічного захисту подолання синдрому «професійного вигорання» було проведено тренінг емоційної грамотності «Профілактика синдрому «емоційного вигорання», який направлений, насамперед, на самовдосконалення та розвиток особистості майбутніх вихователів ЗДО, на формування навичок саморегуляції та конструктивної міжособистісної взаємодії, формування ефективних емоційних реакцій студентів на стресові ситуації різної етимології.

Зазначимо, що технології тренінгу презентують ефективні засоби психічного розвитку людини, цінність яких полягає у можливості подолання обмежень, які притаманні традиційним методам навчання професійної діяльності. Особливістю тренінгових технологій є те, що група учасників тренінгу відображає суспільство в мініатюрі, в якому моделюється система взаємозв'язків, що відображають реальне життя. Завдяки цьому учасники тренінгу в умовах психологічної безпеки мають можливість побачити і проаналізувати основні закономірності поведінки і спілкування інших людей і самого себе [10, с. 221].

Очікуваними результатами тренінгу «Профілактика синдрому «емоційного вигорання», повинно бути: розуміння самими майбутніми вихователями ЗДО власних психічних особливостей, розуміння механізмів та причин виникнення ворожості, негативізму, нестримності, агресії, а також формування стійкої мотивації до саморозвитку та набуття необхідних навичок емоційної саморегуляції. Тренінгова програма базується на досвіді роботи з негативними впливами і переживаннями внаслідок напруженого емоційного стану.

У межах даного дослідження було розроблено тренінг емоційної грамотності «Профілактика синдрому «емоційного вигорання», основні положення якого наводимо нижче.

*Мета тренінгу:* підвищення рівня знань майбутніми вихователями ЗДО про синдром «професійного вигорання» та його механізми впливу на особистість; визначення основних шляхів профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання»; розвиток навичок саморегуляції, опанування сучасними методиками подолання стресу.

Були визначені наступні завдання тренінгу: інформувати учасників тренінгу про синдром «професійного вигорання» та професійний стрес, про

можливості його подолання, про можливість покращення психологічного стану особистості через міжособистісну взаємодію; створювати позитивне налаштування та атмосферу партнерства, яка буде сприяти профілактики синдром «професійного вигорання»; формувати навички самоприйняття, самопізнання, саморозвитку; сприяти опануванню учасниками тренінгу новими стереотипами поведінки при вирішенні проблемних ситуацій для покращення стосунків у соціально-комунікативній сфері (сім'я, навчання, робота, соціальні групи).

При проведенні тренінгу ми здійснювали у відповідності з наступними *принципами*: принцип партнерства та взаємодії; принцип активності учасників та емоційності; принцип творчості та дослідництва; принцип інтеграції (використання знань з різних сфер, галузей і власного досвіду); принцип відвертості та трансформації дій (різні варіанти дій); принцип наступності та послідовності [10, с. 221-222].

Із метою реалізації поставленої мети та завдань програми тренінгу «Профілактика синдрому «емоційного вигорання» були використані наступні методи:

- інтерактивні та психологічні вправи («Комплімент», «Правила тренінгу», «Колесо життєвого балансу», «Що робить мене вразливим», «Кошик для сміття», «Відродження», «Валіза», «Капелюх»;
- арт-терапевтична вправа «Політ до зірки»;
- міні-лекція «Синдром «професійного вигорання»;
- дискусії «Я – переможець», «Саморегуляція»;
- бесіди «Позитивна «Я – концепція».

Тренінг синдрому «професійного вигорання» має свою специфіку та структуру, яка складається з трьох взаємопов'язаних частин (вступна, основна, завершальна). Проведення вступної частини було направлене на створення позитивної, партнерської атмосфери, налагодженні емоційного контакту, пізнанні себе та учасників тренінгу, встановлення основних правил спілкування та взаємодії під час тренінгу.

За тривалістю найбільшою виявилася основна частина тренінгу, яка була спрямована на: інформування учасників тренінгу про основні поняття «професійне вигорання», «саморегуляція», «методи психологічного захисту» подолання стресу; інтерактивній взаємодії та комунікативній діяльності учасників тренінгу, сприяння емоційного розвантаження, особистій рефлексії та набутті навичок саморегуляції.

На завершальному етапі, який був спрямований на рефлексію особистісних змін майбутніми вихователями ЗДО, які відбулися у ході проведення тренінгу. Усім учасникам тренінгу були запропоновані розроблені

автором пам'ятки щодо профілактики синдрому «професійного вигорання», які мали рекомендаційний характер.

Отже, аналізуючи перебіг проведення тренінгу, були зроблені наступні висновки: застосування методу тренінгових технологій під час професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО дає можливість побачити усю багатоманітність та змістовність спілкування майбутніх педагогів, а гармонійне поєднання та впровадження різноманітних тренінгових вправ практично втілює процес професійного самовдосконалення студентів та розвиває їх творчий потенціал.

Участь майбутніх вихователів ЗДО в інтерактивних вправах допомогла студентам зрозуміти індивідуальні передумови та соціально-психологічні причини виникнення синдрому «професійного вигорання», вони навчилися раціонально виявляти свої емоції, опанували прийоми саморегуляції, профілактики та відновлення власних енергоресурсів. Участь майбутніх педагогів в арт-терапевтичній вправі сприяло розкриттю внутрішнього творчого потенціалу кожного, звільнення їх енергетичних резервів, здійснення певного терапевтичного ефекту. У результаті тренінгу нами виділені позитивні фактори, які виявилися в окремому взятому студентському колективі: формування емоційної грамотності; покращення психологічного мікроклімату (покращення стосунків між однокласниками, усіма учасниками тренінгу, підвищення рівня задоволеності результатами діяльності, відсутність конфліктних ситуацій, загальна позитивна атмосфера); підвищення впевненості та самооцінки студентів спеціальності «Дошкільна освіта», зниження тривожності учасників тренінгу; формування навичок саморегуляції негативних емоційних станів.

Отже, в результаті проведеного тренінгу було визначено, що відбулися суттєві зміни в професійній позиції майбутніми вихователями ЗДО та самосвідомості і поведінці, яка була заснована на самопізнання, самовдосконаленні, самоаналізі та самокорекції.

Четверта умова – *стимулювання професійно-творчої самореалізації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки засобами рефлексивного проєктування* – пов'язана проєктуванням рефлексивного типу майбутніх педагогів, адже розмаїтість та різноплановість завдань у процесі професійної підготовки вимагає від студентів самопроєктування ситуацій, процесів, систем, а не лише використання вже відомих способів вирішення педагогічних проблем та ситуацій.

У межах нашого дослідження самопроєктування є самостійною сферою діяльності майбутніх вихователів ЗДО, яка сприяє саморозвитку в сфері професійно-творчої діяльності, яке реалізується на рефлексивній основі,

набуває рис динамічності, оскільки проєкт постійно трансформується, набуває іншого змісту завдяки особистісним змінам у процесі самопроєктування майбутнього вихователя-розробника.

Сучасна наука розглядає самопроєктування як категорію досвіду, як актуалізація певних якостей та здібностей, яка заснована на принципі зворотності, що розкривається через постійне звернення до власного професійно образу, метою якого є постійні зміни та самовдосконалення. Тому під самопроєктуванням майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки розуміємо пізнавально-творчу діяльність, яка здійснюється на добровільних засадах, яка необхідна для вдосконалення особистості та професійних якостей майбутніх вихователів ЗДО, успішного формування самосвідомості в професії і керована самим студентом.

З боку системного аналізу самопроєктування виступає поєднанням трьох макроструктур особистості, як трирівневе буття людини: «Я – як реальність» (характеристика педагога в реальному професійно-освітньому середовищі), «Я – як цінність» (найвагоміші соціальні фактори, які впливають на стимули до професійного самовдосконалення педагога), «Я – як можливість» (відображає мотиваційні та прогностичні чинники самопроєктування) [11].

Слід зазначити, що розвивально-пізнавальне середовище в процесі професійної підготовки, в якому здійснюється підготовка майбутніх вихователів ЗДО до самопроєктування, направлена на розвиток особистісних систем свідомості майбутнього педагога, а саме: умотивованість, яка виражається через здатність наділяти власну професійно-творчу діяльність особистісним сенсом; критичність – здатність надавати власну оцінку, оцінювати те, що відбувається всередині самої особистості майбутнього педагога та за її межами; колізійність виявляється через здатність визначати, піддавати аналізу причини подій, які приховуються; рефлексивність, як здатність до поетапної оцінки власних дій, вихід за межі власного «Я», тим самим збагачення новими алгоритмами власної діяльності, новими ціннісними орієнтаціями, що веде до професійно-творчого зростання та саморозвитку.

Варто наголосити на тому, що в процесі професійної підготовки можливо виокремити такі ознаки проєктного підходу: направленість майбутніх вихователів ЗДО на вдосконалення умінь самостійно складати індивідуальний план професійно-творчого розвитку; вільно орієнтуватися в інфопросторі та практично використовувати інтерпретовані та узагальнені знання в процесі теоретичного та практичного навчання; самопроєктування забезпечує можливість до самовдосконалення та вільного вибору майбутніх педагогів.

Отже, стимулювання професійно-творчої самореалізації майбутніх вихователів ЗДО засобами рефлексивного проєктування, нами було реалізовано

через проведення діалогічного тренінгу «Я – новатор свого життя», який був спрямований на розвиток особистісно-професійних якостей майбутніх вихователів ЗДО через актуалізацію знань, навичок, умінь, професійно-творчої діяльності та діяльності в цілому, в реалізації змісту якого були використані наступні методи: психологічні вправи; розробка індивідуальних програм професійно-творчого саморозвитку та їх презентація майбутніми вихователями ЗДО; кейсова технологія «Портфоліо».

Запорукою вдалого проведення тренінгу та отримання позитивних результатів є чітке дотримання таких основних положень: активної участі та емоційності; об'єктивації та дослідної позиції; партнерства (суб'єкт-суб'єктного спілкування) та зворотного зв'язку; створення ситуації успіху, відвертості у спілкуванні; просторово-часова організація.

Для більш чіткого уявлення про реалізацію нашого задуму подаємо основні форми роботи проведеного тренінгу. З метою активізації потенційних резервів педагогічної підсвідомості, нами були запропоновані незвичні для майбутніх вихователів ЗДО психологічні вправи, що досить давно використовуються у гештальттерапії і були розроблені Ф. Перлзом та іншими науковцями, і стали багатофакторним засобом активізації гуманістично спрямованого самовизначення майбутніх педагогів.

Виконання таких вправ через культивування власної рефлексії, призводить до розвитку творчого ставлення майбутніх вихователів ЗДО до самого себе та до своєї професійної діяльності, оскільки знання про свої потенційні можливості дозволяють досягнути подолання внутрішніх суперечностей особистості майбутнього педагога, задоволенням у професійних досягненнях, а не тільки гармонії у професійному розвитку. Наведемо приклади деяких психологічних вправ, які були запропоновані в практиці саморозвитку майбутнім вихователям ЗДО та їх психологічній підтримці.

#### *Вправа 1. «Лист собі»*

Пропонуємо майбутнім вихователям ЗДО на чистому аркуші паперу написати листа, адресуючи собі в майбутньому. Ваше завдання описати себе у деталях, склавши автобіографію, починаючи з тих моментів, які пам'ятає Ваша свідомість і до сьогодення. Покажіть людині, яка буде читати Вашого листа, особливості Вашого характеру, дайте цінні поради та навчить її розуміти ці особливості.

#### *Вправа 2. «Мій план розвитку»*

Складіть план на п'ять років, визначаючи основні цілі, пріоритети, проблеми і способи вирішення їх, охопивши усі сфери свого життя: сім'ю, кар'єру, середовище спілкування, фінансову сферу, характер, відпочинок.

Поміркуйте, на випадок виконання Вашого плану яким має бути Ваше життя і що Ви можете зробити уже зараз для цього ?

*Вправа 3. «Фільм мого життя»*

Уявіть, що Вам доручено написати сценарій фільму про Ваше життя, який буде складатися із двох серій, де перша серія – Ваше життя у минулому, а друга – про Ваше майбутнє. Як Ви побудуєте сюжет, хто буде головними героями? Враховуючи те, що глядачі повинні зацікавитися фільмом, пригадайте емоційно насичені епізоди Вашого життя. Порівнюючи першу та другу серію Вашого фільму, подумайте до чого прийде Ваш герой у кінці серії та фільму?

*Вправа 4. «Ланцюг спогадів»*

У нашій свідомості життя зберігається у вигляді ланцюга подій, вчинків, моментів, актів, які нам найбільше запам'яталися. Пригадавши, які події найбільше вразили вас, сформувало чи змінило Вас, зробило Вас сильнішими чи слабкішими, визначити п'ять найгірших і п'ять найкращих моментів чи подій Вашого життя [24].

За нашою експериментальною програмою у продовження нашої роботи підготовки до самопроекування було створення програми професійно-творчого самовдосконалення кожного майбутнього вихователя, зміст якої студент мав обґрунтувати і захистити в процесі проведення тренінгу.

Конкурентоспроможність сучасного майбутніх вихователів ЗДО багато в чому залежить від того, як швидко він адаптуються до ринкових умов, від здатності і швидкості опановувати інноваційні технології, з якої вигідної позиції майбутні педагоги презентують успіхи своєї професійно-творчої діяльності. Виходячи з цього, виникає нагальна потреба допомогти майбутнім вихователям ЗДО віднайти особистісно-зорієнтовану технологію, застосовуючи яку майбутні педагоги не витрачали б багато часу та матеріальних ресурсів, та в той же час вона розглядалася б як продукт творчого, інтелектуального і морального розвитку, яка могла б донести суспільству важливу інформацію про те, що вміє і любить робити вихователь (педагог), які його професійні та творчі вподобання. З цією метою було запропоновано у межах тренінгу «Я – новатор свого життя» використати кейсову технологію («Портфоліо»).

Останнім часом тема портфоліо найчастіше входить у сучасне освітнє середовище і цікавить педагогічну спільноту. Учені відзначають, що школою ХХІ ст. є «школа портфоліо», оскільки сама ідея створення портфоліо є одним з важливих елементів модернізації освіти і не менш важливим фактором самоосвітніх процесів.

Портфоліо (з італійської «папка фахівця») – спосіб накопичення, фіксування оцінки і самооцінки особистісних досягнень за певний час: проекти, успіхи, досягнення, зразки громадської та професійно-творчої діяльності.

Використання технології «портфоліо» дає можливість здійснювати завдання, мету та ідею практично орієнтованого особистісного навчання. *Мета* портфоліо – відслідковування прогресу у професії, накопичення власних досягнень, презентування професійного розвитку та власної діяльності за певний проміжок часу.

У процесі демонстрації майбутнім вихователям ЗДО зовнішнього оформлення та інноваційної привабливості портфоліо, важливо наголосити на пріоритетах щодо особистісного професійного розвитку, оскільки завдяки створенню портфоліо можливе вирішення таких *завдань*: стимулювання та підтримка навчальної мотивації майбутніх вихователів ЗДО; відстежування та узагальнення динаміки професійно-творчого зростання; самооцінювання власних освітніх здобутків; презентування власного досвіду у більш ефективній і повній формі.

*Функціями* портфоліо виступають: діагностична (фіксування змін за певний проміжок часу); змістова (демонструє розмаїтість форм і методів діяльності); розвивальна (постійний процес самоосвіти); мотиваційна (визначає результат власної діяльності педагога); рейтингова (визначення динаміки якісних та кількісних особистих досягнень). *Практичне значення* портфоліо полягає у стимулюванні професійно-творчої самореалізації та розвитку педагогів; систематизації діяльності педагогічних працівників; як атестаційні матеріали [20].

У процесі проведення тренінгу усі учасники успішно розробили та презентували власні портфоліо та програми індивідуального розвитку. По завершенню тренінгової програми ми провели опитування майбутніх вихователів ЗДО з метою виявлення успішності та доцільності проведення даного методу навчання та взаємодії у процесі професійної підготовки.

Вихідним положенням рефлексивного проєктування є те, що найбільш ефективний професійно-творчий саморозвиток здійснюється тоді, коли майбутні вихователі ЗДО можуть себе адекватно оцінити. Для того щоб у майбутніх педагогів закріпилася ця навичка було запропоновано вести облік своєї діяльності, як позитивних моментів, так і негативних, склавши власну характеристику, беручи за основу такі десять положень: Моя мета у житті, чого хочу досягти. Мої вподобання, що я люблю, а що ні. Чи є у мене здібності і в яких видах діяльності виявляються? Які навички педагогічної професії мене найбільше мотивують на майбутню професійну діяльність? Мої пам'ять та розум, їх характеристика (допитливість та розуміння). Мої стосунки з одногрупниками (знайомими, колегами) (хто розуміє, поважає, за що, а хто навпаки не любить і чому?). Культура моєї власної поведінки (позитивні та

негативні риси). Самоуправління (самоконтроль, вимогливість, самокритичність тощо). Те, чого я хочу позбутися (негативні якості).

Отже, при розробці правильної індивідуальної програми саморозвитку майбутніх вихователів ЗДО спочатку необхідно пізнати себе, чітко визначити мету самоосвіти та власної професійно-творчої діяльності; усвідомлювати закономірності послідовності виконання дій, які спрямовані на досягнення мети, завдяки постійному рефлексуванню та самоконтролю.

Таким чином, послідовна і комплексна реалізація організаційно-педагогічних умов є необхідним підґрунтям для розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки.

### **Висновки.**

1. Сучасні динамічні та глобальні зміни в суспільстві спричинили зростання соціальної ролі особистості та потребу у конкурентоспроможних фахівцях з високим рівнем розвитку творчого потенціалу.

2. Процес формування творчої особистості вихованця неможливо відокремити від творчого розвитку того, хто його навчає і виховує, адже поняття творча професійна діяльність вихователя розглядається як провідний фактор, що впливає на розвиток творчих можливостей вихованців.

3. Творчий потенціал майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – інтегративна система організованої освіти, спрямована на закономірні, якісні зміни, інтегративна, динамічна особистісно-соціальна властивість, яку можна охарактеризувати як невичерпний ресурс творчих можливостей та здатність конкретного майбутнього вихователя до цілеспрямованої творчої діяльності.

4. Визначено організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки є невід’ємною складовою цілісної методичної системи навчання, що забезпечує її функціонування і розвиток, а саме: стимулювання мотиваційних установок у процесі розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів ЗДО, у процесі професійної підготовки шляхом культивування власної суб’єктності; створення креативного середовища як умови активізації комунікативного потенціалу особистості майбутнього вихователя ЗДО через професійно-творчу суб’єкт-суб’єктну взаємодію учасників освітнього процесу; забезпечення профілактики синдрому професійного вигорання майбутніх вихователів ЗДО з метою удосконалення професійно-творчої діяльності; стимулювання професійно-творчої самореалізації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки засобами рефлексивного проектування.

5. Доцільне впровадження інноваційних методів навчання, використання сучасних педагогічних технологій та методик активізує навчальний процес майбутніх вихователів ЗДО в процесі професійної підготовки, сприяє розвитку критичного мислення та творчого підходу до вирішення педагогічних завдань.

6. Міждисциплінарні зв'язки: розвиток творчого потенціалу надає можливість інтеграції знань з різних сфер (психологія, педагогіка, мистецтво, наука тощо), що сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості майбутнього вихователя.

7. Важливість створення психологічного комфорту в процесі навчання та спілкування майбутніх вихователів ЗДО: значна увага надається створенню позитивної навчальної атмосфери, де студенти почуваються впевнено й мають можливість вільно висловлювати свої ідеї.

8. Важлива роль наставництва: важлива роль наставників і викладачів, які своєю підтримкою та порадою надихають студентів на розвиток та реалізацію їхніх творчих здібностей, будь-яка підтримка сприяє підвищенню рівня мотивації до навчання та творчої діяльності.

9. Безперервність освіти майбутніх вихователів ЗДО: освіта майбутніх вихователів повинна бути не тільки формальною, але й включати різні види додаткового навчання, тренінгів, вебвнарів та курсів для постійного оновлення знань і навичок.

Підсумовуючи, зазначимо, що розвиток творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки вимагає інтегрованого підходу, що включає інноваційні методики, практичну діяльність, підтримку наставників та забезпечення психологічного комфорту.

### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4-19. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilynnoi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilynnoi%20osvity.pdf) (дата звернення: 10.01.2025).

2. Бирик С. П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / за ред. С. Я Єрмоленко. Харків : Фоліо, 2006. 623 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ Перун, 2005. 1728 с.

4. Галєєва А. П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Дрогобич, 2009. 22 с.

5. Гончаренко О. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-е вид., доп. й виправ. Рівне : Волинські обереги, 2011. 522 с.

6. Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття». Київ : Райдуга, 1994. 62 с.
7. Ємчик О. Г. Педагогічна творчість та самоменеджмент організатора дошкільної освіти : навчально-методичний посібник. Луцьк : ФОП Смолюк І. М., Центр дизайну і друку, 2021. 123 с.
8. Іщенко Л. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку творчого потенціалу дітей 5-6 років. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2018. Випуск 1 (42). С. 28–86.
9. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 408 с.
10. Овдієнко І. М. Тренінг професійного зростання практичного психолога. *Вісник Національного університету оборони України* : зб-к наук. праць. Київ : НУОУ, 2015. Випуск 3 (46). 354 с.
11. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроектування в системі педагогічної освіти. *Шлях освіт.* 2007. № 4 (07). С. 13–18.
12. Педагогіка вищої школи: Словник-довідник / упор. О. О. Фунтікова. 2-ге вид., перероб. та уточн. Запоріжжя : КПУ, 2014. 432 с.
13. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556–VII, зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 08.01.2025).
14. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III : станом на 31 берез. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 08.01.2025).
15. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 08.01.2025).
16. Про інноваційну діяльність : Закон України від 04.07.2002 № 40–IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text> (дата звернення: 10.01.2025).
17. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ президента України від 17.04.2002 № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 05.01.2025).
18. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII, зі змінами. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 05.01.2025).
19. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості : наук.-метод. посібник. Київ : НАПН України : Ін-т обдарованої дитини, 2012. 442 с.

20. Романенко Ю. А. Портфоліо студента: дидактичний аспект. *Наукові записки НДУ ім. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 2. С. 38–40.
21. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник. 2-ге вид., доп. Київ : Либідь, 2001. 288 с.
22. Савчин М. М. Творчість як педагогічна проблема : тренінг творчості. *Педагогіка і психологія*. 2013. № 3. С. 43–51.
23. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : Екс Об, 2004. 304 с.
24. Сущенко А. В. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 375 с.
25. Tomashevskа M., Kuchinka T. Organisational and pedagogical conditions for the formation of professional skills of future specialists in higher education institutions. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. О. Бартош. Ужгород : Говерла, 2023. Вип. 1 (52). С. 228–232.

**І. В. Татьянчикова**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,  
Запорізький національний університет  
(м. Запоріжжя, Україна)

## **НАПРЯМИ ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ**

**Анотація.** Розділ присвячено одній із актуальних проблем навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами на сучасному етапі – соціалізації, від успішності якої залежить повноцінна життєдіяльність та їхня можливість інтегруватися в соціум і бути реалізованими в суспільстві. Підкреслюється необхідність пошуку оновлених сучасних технологій навчання, дидактичних підходів щодо забезпечення соціалізації дітей із особливими потребами. Розкрито сутність процесу соціалізації, особливості кожної з її стадій в умовах спеціального закладу освіти: адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки. Зроблено акцент на оптимізації соціального становлення учнів в контексті реалізації цих важливих положень, основою яких є спеціальна організація педагогічного процесу в умовах спеціального закладу освіти. Визначено педагогічну роботу у зазначеному плані, яка передбачає: підвищення ефективності процесу адаптації учнів; посилення процесу індивідуалізації учнів; сприяння інтеграції учнів; удосконалення соціалізації учнів у процесі професійної підготовки. Висвітлено завдання, головні змістові лінії щодо забезпечення соціалізації школярів із психофізичними порушеннями на кожній стадії за основними показниками. На підставі проведеного експериментального дослідження і впровадження основних положень методики корекційно-виховної роботи щодо забезпечення соціалізації учнів із особливими потребами в практику спеціального закладу освіти встановлено, що загальними умовами оптимізації соціалізації школярів зазначеної категорії є: спрямованість на соціальне становлення дитини, її розвиток; розгляд соціалізації як найважливішого завдання спеціальної школи, провідного напрямку корекційно-виховної роботи, ефективність якої передбачає цілеспрямовану організацію педагогічного процесу; розгляд соціалізації в контексті формування особистості дитини на основі виявлення і розвитку її можливостей, індивідуально-психологічних особливостей; удосконалення організації професійно-трудової підготовки учнів на основі підвищення ефективності профорієнтаційної роботи у школі.

**Ключові слова:** соціалізація, стадії соціалізації, діти з особливими освітніми потребами, оптимізація, спеціальний заклад освіти.

**Вступ.** У сучасних умовах розвитку суспільства відбувається докорінне переосмислення мети і завдань освіти. На перший план виходить формування здатності особистості до розв'язання життєвих проблем, що забезпечує її успішну інтеграцію у різні сфери життя. Виникає потреба у здійсненні поступової та послідовної спеціальної педагогічної роботи, яка спрямована на розвиток соціальної активності, виховання життєздатності через формування життєвих компетентностей, що забезпечить спроможність ефективного існування дитини з особливими потребами у соціумі.

Саме тому психолого-педагогічна проблема забезпечення соціалізації дитини та формування її особистості у закладах освіти набуває особливої актуальності. Сучасна школа зобов'язана підготувати учня до життєдіяльності, орієнтуючись на його індивідуальні можливості та перспективи розвитку. Система педагогічних засобів має забезпечити соціально адекватні форми самоактуалізації школярів, самопрояву з метою подальшого освоєння життєвого простору. Ще більшу значущість набуває ця проблема при розв'язанні питань корекції, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, оскільки вони відчувають значні труднощі у засвоєнні соціального досвіду. Саме тому основне завдання спеціального закладу освіти – надати дітям кваліфіковану допомогу щодо їхнього соціального становлення і забезпечення оптимальної соціалізації. Педагоги повинні розуміти теоретичні основи розв'язання проблеми соціалізації особливої дитини, що зумовлює необхідність детального розгляду цього процесу, його психологічного змісту і особливостей кожної стадії, механізмів і показників прояву, ефектів корекційно-розвивального впливу.

У процесі проведеного наукового дослідження щодо проблеми соціалізації учнів з особливими освітніми потребами автором вперше теоретично обґрунтовано, розроблено та апробовано систему корекційно-виховної роботи щодо забезпечення їхньої соціалізації у спеціальній загальноосвітній школі; доведено що впровадження запропонованої системи призводить до оптимізації процесу соціалізації дітей зазначеної категорії; демонструє стабільне підвищення всіх визначених показників його ефективності.

Метою дослідження є визначення напрямів оптимізації соціалізації учнів з особливими потребами у спеціальному закладі освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для визначення основних напрямів оптимізації соціалізації учнів з особливими потребами насамперед

треба розуміти сутність цього процесу. Отже, «Соціалізація – це двобічний процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного входження в соціальне середовище ...» [2, с. 11]. Саме це визначення соціалізації є найбільш поширеним у вітчизняній соціальній психології.

Соціалізація завжди розглядається в контексті становлення особистості. Робиться акцент насамперед на особистість, на її соціально обумовлені характеристики, на розвиток у неї певних якостей в результаті соціального впливу. Звідси, соціалізація визначається як процес формування особистості у певних соціальних умовах; процес засвоєння індивідом соціального досвіду, у ході якого він перетворює соціальний досвід у власні цінності та орієнтації, вибірково залучає до своєї системи поведінки ті норми і шаблони, які прийняті у суспільстві [1]. При цьому засвоєння соціального досвіду здійснюється в умовах спеціального закладу освіти поетапно, на певних стадіях (адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки), на яких відбувається становлення різних новоутворень і соціальних якостей, важливих для формування особистості.

*На стадії адаптації* (1-4 класи) відбувається пристосування дитини з особливими потребами до нових умов її існування: до навчання, до школи, до вимог вчителів, до спілкування з однолітками.

*На стадії індивідуалізації* (5-7 класи) відбувається набуття підлітком все більшої самостійності, тобто формування унікального способу життя та власного внутрішнього світу. Особистість починає організовувати своє життя і власний розвиток (самосвідомість, самооцінка тощо).

*На стадії інтеграції* (5-7 класи) дитина проявляє бажання увійти, «влитися» в суспільство, знайти своє місце в ньому, пропонуючи йому (соціальній групі, оточенню) себе зі своєю неповторністю, своїми можливостями.

*На стадії ранньої трудової підготовки* (8-10 класи) особистість не лише продовжує засвоювати соціальний досвід, а й починає його відтворювати та створювати шляхом активного впливу на середовище завдяки своїй діяльності. На перший план виходить оптимальний і усвідомлений вибір школярем свого професійного шляху. Відтак, вибір професії має важливе значення в життєвому самовизначенні особистості.

Провідною діяльністю у школяра є учіння, а умовою засвоєння цієї діяльності, становлення особистості та розвитку у цілому є навчання, виховання і спілкування. Зусилля педагогів мають бути спрямовано на

розширення моделей соціальної поведінки учнів через включення їх в індивідуальну та колективну діяльність, способів взаємодії, які уможливають збагачення соціального досвіду у дитини і стають для неї зразками соціальної поведінки.

Головною педагогічною ідеєю в спеціальному закладі освіти повинне стати створення єдиної системи виховних впливів на дітей з метою їх соціалізації. Основою реалізації цих важливих положень є спеціальна організація педагогічного процесу, спрямованого на підвищення успішності соціалізації дітей на кожній з її стадій в умовах спеціальної загальноосвітньої школи. Напрями оптимізації процесу соціалізації учнів з особливими потребами передбачають педагогічну роботу щодо: підвищення ефективності процесу адаптації учнів; посилення процесу індивідуалізації учнів; сприяння інтеграції учнів; удосконалення соціалізації учнів у процесі професійної підготовки.

### **Підвищення ефективності процесу адаптації учнів**

Початок навчання у школі – один із значущих і найскладніших етапів у житті кожної дитини, період її якісної зміни. Особливого значення набуває цей період для дитини з особливими потребами. Головна особливість розвитку особистості в молодшому шкільному віці полягає у зміні соціальної позиції: дитина приступає до систематичного навчання, стає членом шкільного і класного колективу, на новий рівень виходить її спілкування з дорослими. Саме у школі учень вперше потрапляє в нову ситуацію, коли його діяльність починає соціально оцінюватися. Молодший школяр повинен навчитися відповідати встановленим для цього віку певним нормам не тільки читання, письма, рахунку, але й правилам соціальної поведінки, стосунків з оточуючими. Все це викликає у нього значні труднощі, причину яких учень не завжди здатний зрозуміти, тому відповідає на них своєрідними емоційними реакціями – гнівом, страхом, образою, конфліктністю з однолітками і педагогами, замкнутістю та відгородженістю. І якщо прогалини у знаннях можна подолати, то психологічні порушення, що виникають у цьому віці, можуть мати стійкий характер і важко піддаватися корекції. При цьому негативний вплив минулого досвіду, особливо у період адаптації до умов навчання у школі, формує певні стереотипи поведінки, що в подальшому утруднює або зовсім гальмує процес соціалізації дитини.

Ось чому дитина у цей відповідальний в її житті період потребує суттєвої допомоги як з боку педагогів, так і з боку батьків. Для підвищення адаптованості дітей необхідним є створення у спеціальному закладі освіти адаптаційного середовища, тобто такої сфери спільної діяльності учнів, їх батьків та педагогів, в якій між ними та освітніми системами починають діяти

певні зв'язки і відносини, що забезпечують реалізацію особистих і соціальних цілей, розвиток комунікативних навичок дитини.

При цьому педагоги в якості пріоритетних мають ставити *завдання*, які супроводжують процес адаптації школярів: полегшити процес адаптації, зробивши його за можливістю безболісним для учня, його батьків та вчителя; створити доброзичливу атмосферу, спрямовану на успішну реалізацію відносин: вчитель-учень, вчитель-батьки, учень-учень; навчити школяра розуміти і брати на себе відповідальність за успішність свого навчання; здійснювати корекційно-розвивальну роботу, запроваджувати індивідуально-диференційований підхід до дитини, керуючись її інтересами.

Результати вивчення адаптованості учнів стали основою для розроблення системи корекційно-виховної роботи на стадії адаптації. Педагогічний вплив на дитину має здійснюватися *за основними змістовими лініями*: формування в учнів знань про соціальні норми і цінності, правила поведінки і спілкування; навичок і вмінь соціальної поведінки; послаблення або усунення тривожності та агресивності.

При формуванні у дітей навичок соціальної поведінки особливу увагу слід приділяти наступним умінням: адекватно поводити себе серед людей, у різних суспільних місцях; дотримуватися етичних норм поведінки у різноманітних ситуаціях; давати оцінку різним проявам поведінки; критично ставитись до своїх негативних вчинків; проявляти організованість і витримку стосовно своїх бажань; йти на поступки іншим; знаходити позитивне розв'язання певних проблем. Роботу можна проводити відповідно до запропонованої нами корекційно-розвивальної програми щодо формування соціальної поведінки [1].

Оптимізація стосунків у класному колективі передбачає насамперед формування в учнів здатності спілкуватися. У зв'язку з цим доцільно проводити з ними відповідну роз'яснювальну роботу, спрямовану на організацію й налагодження міжособистісних стосунків та їх підтримки. Особливу увагу слід приділяти формуванню навичок спілкування. Доречним є використання підходів, згідно з якими слід розвивати такі навички спілкування: вітатися, вести бесіду, досягати бажаного результату, прощатися; обмінюватися інформацією, думками, емоціями; сприймати та розуміти одне одного; організовувати взаємодію, узгоджувати свої дії, розподіляти функції, впливати на іншого.

Робота має передбачати й оволодіння школярами певними вміннями: слухати і розуміти мовлення та стан співрозмовника; активно спілкуватися, вести діалог на різні теми (щодо шкільного життя, різних особисто значущих подій); спілкуватися на емоційному рівні, бачити позитивне в іншій особі.

Роботу можна проводити відповідно до запропонованої нами корекційно-розвивальної програми щодо формування правил успішного спілкування [1].

Особливого значення у забезпеченні ефективності адаптації школярів з особливими потребами набуває створення у спеціальному закладі освіти (у класі, школі, групі однолітків) ситуації успіху. Під ситуацією успіху розуміється цілеспрямоване використання психолого-педагогічних прийомів, які сприяють усвідомленому включенню кожної дитини в активну діяльність відповідно до її індивідуальних можливостей, що забезпечує позитивне емоційне настроювання учня на виконання певних завдань і адекватне сприйняття результатів своєї діяльності. Ситуація успіху має розглядатися як норма повноцінного життя, як основний показник соціального і психічного стану кожного учня. Це стає особливо важливим для дитини з психофізичними порушеннями, якій притаманні невпевненість у своїх силах, низька самооцінка, недостатнє розуміння і визначення своєї соціальної гідності. Для цього необхідним стає виявлення в учнів індивідуально-психологічних особливостей, запровадження діяльності, яка буде орієнтована на їх успішну самореалізацію. Суттєвими показниками дезадаптованості учнів, є наявність у них тривожності та агресивності. Тому педагогічний вплив передбачає послаблення або усунення тривожності та агресивності.

*Основними завданнями* такої роботи мають бути наступні: сприяння успішності дитини у школі; виховання правильного ставлення до результатів своєї діяльності, вміння адекватно їх оцінювати, спокійно реагувати на свої невдачі та помилки; формування правильного ставлення до результатів діяльності інших дітей; розширення і збагачення навичок спілкування з дорослими і однолітками, виховання адекватного ставлення до оцінок і поглядів інших людей.

Корекційно-виховна робота, спрямована на послаблення (усунення) *тривожності* у дітей, може передбачати: зняття м'язевої напруги, розвиток умінь саморегуляції, підвищення самооцінки дитини, розвиток навичок правильного спілкування, роботу щодо усунення страхів, збагачення досвіду успішної поведінки (роботу можна проводити відповідно до запропонованої нами програми усунення тривожності [1]).

Педагогам потрібно запам'ятати, що спеціальна школа повинна залишатися сферою оцінювання, яка щадить дитину. Їй передусім необхідна моральна і емоційна підтримка. Дитину потрібно хвалити саме тоді, коли вона щось робить. Не треба порівнювати результати її діяльності з певним еталоном (вимогами шкільної програми; досягненнями інших, більш успішних, учнів), що лише травмує дитину. Порівнювати її потрібно тільки з нею самою і хвалити тільки за одне: покращення власних результатів.

На адаптованість дитини до школи суттєво впливає *агресивність*, яка утруднює процес її включення в діяльність, впливає на успішність навчання і поведінки, ускладнює міжособистісні стосунки. У цьому зв'язку є доцільним говорити про необхідність проведення спеціальної роботи і визначення оптимальних шляхів усунення в учнів агресивності.

*Основними завданнями* корекційно-виховного впливу, спрямованого на зниження у школярів агресивності, мають бути наступні: створення в учнів відчуття безпеки, недостатність якої є однією з причин агресивної поведінки; формування у дітей позитивного ставлення до самих себе, яке пов'язане із задоволенням потреби у визнанні та оцінці іншими; формування в учнів уміння налагоджувати дружні відносини з однолітками, що спрямоване на усунення відчуття самотності та ізоляції в колективі; формування у школярів уміння ставити цілі, проявляти зацікавленість та ініціативу до певної діяльності; формування в учнів уміння позитивного розв'язання конфліктних ситуацій.

При цьому дуже важливим стає «входження» агресивних дітей у спільну діяльність з іншими дітьми на основі їх зацікавленості результатами і процесом такої діяльності. Педагог повинен допомогти кожному учню знайти своє місце в колективі однолітків, задовольняючи потреби дитини через визнання її прав і можливостей, що тим самим веде до «затухання» проявів агресивності. Необхідно пам'ятати, що коригування агресивної поведінки учнів напряду залежить від зростання позитивних моментів у їхніх справах.

Корекційно-розвивальна програма, спрямована на послаблення агресивності у дітей, має включати: зняття м'язевої та емоційної напруги; формування навичок неконфліктної поведінки і адекватних реакцій на різні події та відносини; виконання спеціальних вправ на розвиток самоконтролю, самоорганізації, вміння планувати свої дії; «обігравання» проблемних і конфліктних ситуацій, знаходження правильних шляхів виходу з них; використання сюжетно-рольових ігор з виконанням різних ролей: позитивних і негативних; усунення причин агресії та певних страхів. Роботу можна проводити відповідно до запропонованої нами корекційно-розвивальної програми щодо зниження агресивності [1].

Доцільно також здійснювати, сумісно з дітьми, схильними до агресії, підготовку і проведення різноманітних позакласних заходів. У процесі такої роботи в учнів з'являється можливість самореалізації, до уваги беруться їх різні інтереси і бажання, претензії на лідерство, що потребує дотримання певних правил поведінки.

Педагоги основну увагу мають зосередити на формуванні навичок, які допоможуть дітям самостійно вирішувати конфлікти, «гасити» прояви агресивної поведінки. Це насамперед розвиток співчуття, навичок адекватного

спілкування; оцінювання вчинків, а не особистості; висловлювання своїх поглядів; усунення боротьби за владу, певного домінування; вміння керувати своїми емоціями; готовність до самостійного вирішення конфліктів.

Отже, проведення зі школярами корекційно-виховної роботи у зазначеному плані сприятиме їх адаптації до умов школи і самостійної життєдіяльності та забезпечить комфортне перебування на наступній стадії соціалізації – індивідуалізації.

### **Посилення процесу індивідуалізації учнів**

Стадія індивідуалізації процесу соціалізації пов'язана зі вступом дитини з особливими потребами у підлітковий вік, який характеризується наявністю суперечливих тенденцій соціального й особистісного в її розвитку. Головним стає вихід учня на якісно нову соціальну позицію, в якій відбувається становлення свідомого ставлення до себе як до члена суспільства, усвідомлення себе особистістю, починає формуватися соціальна свідомість, уявлення і переконання щодо людських відносин. Все це, безумовно, впливає на перебіг соціалізації підлітка. Усвідомлення залежить від досвіду особистості, тобто є важливою умовою набуття досвіду. При цьому усвідомленість діяльності учня – передумова його самостійності, використання набутих знань, умінь і навичок на практиці. Ось чому стає необхідним створення певних умов, під впливом яких дитина змогла б поглянути на себе, на свої особливості очима інших, оскільки самосвідомість спочатку виникає як колективне усвідомлення себе і тільки потім – як усвідомлення свого «Я». Слід зазначити, що усвідомлення підлітком свого місця серед інших людей, можливостей повноцінного існування в групі однолітків, сприяє соціалізації дитини і дуже сильно впливає на подальше життя, її психічний розвиток і становлення особистості. У зв'язку з цим виникає необхідність здійснення корекційної роботи, визначення засобів такого впливу в умовах спеціального навчального закладу, головним завданням якого має стати забезпечення соціального розвитку дитини, враховуючи її індивідуальні особливості та можливості. Ця робота представляє одну із найслабкіших ланок корекційно-розвивального впливу на стадії індивідуалізації в умовах спеціальної загальноосвітньої школи.

*Основними змістовими лініями* корекційно-виховної роботи мають бути наступні: формування в учнів адекватної самооцінки та самосвідомості; усвідомлення та розвиток своїх якостей та можливостей; добір профілів професійно-трудового навчання, відповідних особливостям та можливостям розвитку дітей.

В якості пріоритетних педагоги повинні ставити *завдання*, які спрямовані на підвищення передусім самооцінки учнів: оцінювати не особистість школяра, а його поведінку, вчинки, тобто те, що можна виправити; ставитись з повагою

до кожної дитини, сприймати її такою, якою вона є; пред'являти адекватні, посилені вимоги до учнів; створювати ситуацію успіху під час діяльності підлітків; підтримувати самостійність і власні уміння кожного учня, як важливі складові підвищення самооцінки.

При формуванні в учнів адекватної самооцінки необхідно дотримуватися таких рекомендацій: здійснення індивідуального підходу до кожного учня; використання системи підтримки, заохочень, похвали, що особливо стосується дітей із заниженою самооцінкою; порівнювати і оцінювати діяльність дітей, які мають приблизно однакові здібності і можливості, але досягають кращих результатів через різне ставлення до певної діяльності; запропонувати учням із заниженою самооцінкою, невпевненим у собі, допомагати дітям, які мають більш високі результати; практикувати самостійне оцінювання учнями різних завдань перед тим, як це зробить вчитель, з наступним обговоренням, якщо результати оцінювання не збігаються.

Необхідно дотримуватися й певних вимог щодо формування адекватної самооцінки у школярів: конструктивна критика і заслужена похвала; повага і увага до учнів; надання їм особистої території – дитина повинна сама обирати свої захоплення, дозволя і друзів.

Сприяння індивідуалізації учнів з психофізичними порушеннями також має передбачати оволодіння ними й певними вміннями, на формування яких педагог мусить звернути особливу увагу: визначати свої індивідуальні особливості з подальшим поясненням, що заважає позитивному сприйняттю себе; змінити ставлення учня до себе, формувати в нього вміння визначати свої певні достоїнства, досягнення, невеличкі успіхи (які можна записувати у щоденник своїх досягнень); перестати порівнювати себе з іншими, більш успішними учнями, позитивно оцінювати себе за кожну, хоча й невеличку, перемогу; розвивати свої здібності та інтереси, прагнути до їх удосконалення і втілення.

Корекційно-розвивальна робота, спрямована на формування самосвідомості та самооцінки у дітей, має включати: створення у навчально-виховному процесі школи ситуацій, забезпечення діяльності, які потребують конкретної оцінки ними своїх дій і критичного до них підходу; створення ситуації успіху у процесі певної діяльності; актуалізацію потенційних можливостей кожного учня (роботу можна проводити відповідно до запропонованої нами програми [1]).

Особливого значення на стадії індивідуалізації набуває визначення для учнів профілів професійно-трудового навчання. Добір профілів має передбачати передусім вивчення їх індивідуально-психологічних особливостей та психофізичних можливостей. Між тим, цьому все ще приділяється

недостатньо уваги, часто спостерігається традиціоналізм, який проявляється в орієнтації спеціальних шкіл на звичні для дітей професії, хоча вони нерідко далекі від їх реальних можливостей і бажань. Тому цей напрям роботи потребує особливої уваги і посилення, сучасної організації допрофесійної підготовки учнів на стадії індивідуалізації в умовах спеціального закладу освіти.

*Основними завданнями* корекційно-виховного впливу мають бути: усвідомлення учнями значущості професії, якої навчають у школі, відповідних знань, умінь і навичок для їх подальшої практичної діяльності; формування у дітей позитивного ставлення до трудової діяльності, яка здійснюється у школі.

Роботу необхідно здійснювати окремо: з учнями, їх батьками і педагогами.

Робота з учнями передбачає наступні *напрями*: спільне з кожним учнем визначення профілю професії, якої навчають у школі, з урахуванням його особливостей і можливостей з наступними обговореннями і аргументацією; розгляд професій, які відповідають визначеному профілю, пошук їх можливих спеціальностей; розгляд видів праці і дій, притаманних визначеному профілю професії, розкриття можливостей професійного зростання та працевлаштування.

Робота може проводитися під час спілкування з учнями за допомогою певних бесід і лекцій. Доцільним є також використання профорієнтаційних ігор, профконсультацій; проведення анкетування, тестування з подальшим обговоренням їх результатів; випуск інформаційних бюлетенів, рекламних листів про професії, стінгазет, оформлення куточка «Професії, яких навчають у школі» тощо.

Увагу батьків необхідно звертати передусім на професії, яких навчають у школі, обговорювати доцільність їх визначення для дитини з урахуванням її особливостей, а також можливостей і бажань. Батьки мають приймати участь у визначенні профілю для своєї дитини. З цією метою проводяться з ними батьківські збори, лекції, а також індивідуальні бесіди.

Педагоги при доборі учням профілю професійно-трудового навчання мають виявляти і враховувати інтерес учнів до певних навчальних предметів, вести контроль їх успішності, організовувати відповідні професійні проби, виходячи з нахилів, бажань і можливостей дитини. Доцільно також проводити екскурсії на підприємства, діяльність яких відповідає профілям професій, яких навчають у школі; організовувати зустрічі з представниками робітничих професій, професіоналами своєї справи. Робота може здійснюватися відповідно до запропонованої нами корекційно-розвивальної програми щодо добору профілів професійно-трудового навчання [1].

Отже, спеціальний педагогічний вплив на дітей з особливими потребами у зазначеному плані на стадії індивідуалізації сприятиме адекватному усвідомленню ними свого «Я», своїх особливостей і можливостей, що є основою для оптимального їх використання і розвитку на наступній стадії соціалізації – інтеграції.

### **Сприяння інтеграції учнів**

Процес соціалізації набуває особливої значущості на стадії інтеграції, оскільки показником ефективності корекційної роботи вважається соціальна інтеграція. У цьому зв'язку спеціальна школа повинна переносити акцент у навчанні та вихованні на розвиток особистості дитини, вивчення її можливостей і умов індивідуального розвитку, умов саморозкриття й самореалізації на різних етапах її життєдіяльності.

Найпродуктивніше життєвий досвід засвоюється в підлітковому віці, що співвідноситься зі стадією інтеграції, і недооцінка цього періоду в подальшому не компенсується. Саме тому відповідальність за створення особливих умов розвитку і навчання дітей насамперед бере на себе спеціальний заклад освіти, головним завданням якого є забезпечення розвитку дитини та опанування певних видів діяльності, враховуючи її індивідуальні властивості. Педагоги мають зрозуміти, що інтеграція – це шлях дитини в реальне життя. Це звичне життя в нормально організованому середовищі. При цьому інтеграцію не слід розуміти як включення дитини з особливими потребами в певну групу однолітків, яка духовно не готова її прийняти. Інтегративність безпосередньо пов'язана з визначенням шляхів і можливостей реалізації кожного учня в цій групі та передбачає взаємне пристосування дитини і групи, один до одного.

Завдання педагогів якраз полягає у тому, щоб допомогти кожній дитині знайти своє місце згідно зі своїми індивідуальними особливостями в групі, в якій вона перебуває. Відтак, повноцінна допомога розглядається в контексті комплексної психолого-педагогічної роботи, спрямованої на створення такого середовища життя й активності, яке найкращим чином сприятиме використанню дитиною її здібностей, нахилів і можливостей в умовах школи, в колективі однолітків. Причому, чим раніше вона отримає цю допомогу, почне активно діяти в адекватно організованому середовищі, тим кращими будуть результати її подальшого розвитку. Основна увага педагогів має зосереджуватися не тільки на зоні найближчого розвитку дитини, але й на наступних, більш віддалених, її перспективах. Тому завдання педагогів вбачається у побудові кожній дитині маршруту в певне товариство, яке готове її прийняти і найбільш відповідає її розвитку.

Отже, *основними змістовими лініями* корекційно-виховної роботи мають бути наступні: використання та розвиток особливостей та можливостей дітей у

позакласній роботі (у вільний час, при організації дозвілля, під час відвідування гуртків); добір та сприяння виконанню учнями різноманітних соціальних ролей з урахуванням їх особливостей, соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування у соціальній групі.

Необхідно пам'ятати, що певна група є найважливішим фактором соціалізації особистості підлітка. Саме в колективі однолітків засвоюється більшість соціальних ролей, пізнаються «премудрості» суспільного життя, про які не розповідають вчителі та батьки, відбувається знайомство з багатьма моральними нормами і естетичними принципами дорослого життя. Тому головним стає інтегрування дитини в колектив, який успішно розвивається і діяльність якого спрямована на її адекватне соціальне зростання.

У цьому зв'язку доцільним є визначення умов, які впливають на успішність розвитку колективу учнів, з урахуванням інтересів і можливостей дітей: всі члени колективу мають бути включені в активну діяльність, спрямовану на позитивний результат, який вони повинні бачити і усвідомлювати; необхідно систематично роз'яснювати мету і завдання такої діяльності, найважливішим з яких є засвоєння моральних норм життя в колективі; діяльність учнівського колективу має бути суспільно значущою, що створює певні перспективи, сприяє розвитку здібностей і можливостей дітей, усвідомленню ними своєї гідності, віри у себе.

Оскільки реалізації цих умов найбільш сприяє гурткова робота, у процесі якої здійснюється використання та розвиток психофізичних можливостей і здібностей учнів. Організація гурткової роботи передбачає дотримання наступних вимог: ретельно підходити до комплектації гуртків (добровільність вибору учнями напряму роботи гуртка відповідно до своїх нахилів і здібностей, залучати до роботи в гуртках якомога більше школярів); здійснювати індивідуальний підхід до кожного учня; спиратися на самостійну творчу ініціативу дітей, враховувати їх бажання; робити акцент на суспільно-корисну спрямованість робіт, які виконуються; дотримуватись вимог щодо емоційної забарвленості та різноманітності гурткових занять; робота гуртків повинна здійснюватися у другій половині дня, не раніше, як через 2-3 години після закінчення шкільних занять; необхідним є час для відпочинку, тобто у роботі гуртка рекомендується зробити перерву, навіть тоді, якщо вже підготовлені домашні завдання; бажано не проводити роботу гуртка у вечірні години; кількість членів одного гуртка має бути оптимальною для можливості здійснення до кожного учня індивідуального підходу.

Між тим, найбільш важливим стає завдання комплектації гуртків, яку необхідно проводити тільки на основі глибокого аналізу можливостей дітей.

У процесі соціалізації особливого значення набуває виконання дитиною різноманітних соціальних ролей, які вона ніби «приміряє» на себе, що дає їй змогу проявити себе, тобто певним чином репрезентувати себе соціуму. При цьому успішність виконання школярами ролей значною мірою визначається соціальною ситуацією їх розвитку. Встановлено, що учні зазнають певних труднощів, пов'язаних із засвоєнням соціальних ролей, а тому потребують суттєвої допомоги з боку педагогів. Вони повинні підібрати кожному учню певне доручення, ту соціальну роль, яка відповідає його індивідуальним особливостям і можливостям, виконання якої сприятиме прийняттю дитини групою однолітків, полегшить її інтегрування в їх колектив.

Робота, спрямована на забезпечення адекватного виконання учнями соціальних ролей (певних доручень), здійснюється на основі спеціально розроблених занять з використанням бесід, різноманітних вправ, соціально-рольових ігор; розгляду та аналізу певних соціальних ситуацій. Може бути рекомендована запропонована нами корекційно-розвивальна програма оптимізації виконання учнями соціальних ролей [1].

Отже, проведення зі школярами з особливими потребами роботи на стадії інтеграції у зазначеному плані сприятиме адекватному використанню ними своїх індивідуальних особливостей і можливостей у позакласний час, а також при опануванні профілів професійно-трудового навчання у школі, що набуває особливої значущості на стадії ранньої трудової підготовки.

### **Удосконалення соціалізації учнів у процесі професійної підготовки**

Соціалізація учнів із психофізичними порушеннями стає особливо значущою на стадії ранньої трудової підготовки. На перший план виходить орієнтування старшокласників щодо майбутньої професії відповідно до їх здібностей і можливостей, формування в них професійно важливих якостей і трудових умінь та навичок, спрямованих на підвищення успішності професійно-трудової підготовки, насамперед з професій, яких навчають у школі.

Утім, у системі професійно-трудового навчання учнів зазначеної категорії чітко простежуються *протиріччя*, які гальмують їхню подальшу професійну соціалізацію. Це протиріччя між: організацією шкільної професійно-трудової підготовки і сучасними соціально-економічними умовами у суспільстві, які утруднюють подальше працевлаштування випускників; підвищеними кваліфікаційними вимогами до підготовки спеціалістів і особливостями розумового і психофізичного розвитку учнів, які ускладнюють оволодіння ними, навіть доступними за своїми можливостями, професіями; обмеженою кількістю професій, за якими можуть бути працевлаштовані випускники з

особливими потребами, і ще меншою їх кількістю, за якою можна здійснювати професійно-трудову підготовку в умовах спеціальної школи.

Невирішеність зазначених протиріч ускладнює професійне орієнтування учнів і провокує суттєві труднощі, на які в першу чергу мають звернути увагу педагоги: нестійкі професійні інтереси, їх зміна; випадкові мотиви визначення професії; відсутність аналізу своїх можливостей при визначенні майбутньої професії, невпевненість у своїх силах; слабкі, незрілі уявлення про особливості та зміст профілю професійно-трудового навчання і професії, якої навчають у школі.

Виявлено, що зазначені труднощі обумовлюються недостатньою корекційно-розвивальною роботою передусім на стадіях індивідуалізації та інтеграції, а також на стадії ранньої трудової підготовки в умовах спеціальної загальноосвітньої школи, що потребує її посилення і удосконалення.

Спеціальний педагогічний вплив на стадії ранньої трудової підготовки передбачає роботу *за основними змістовими лініями*: орієнтування дитини щодо майбутньої професії (професії, якої навчають у школі); підвищення ефективності професійно-трудової діяльності учнів на основі врахування і розвитку їх можливостей та професійно важливих якостей.

При цьому особливої уваги потребує посилення профорієнтаційної роботи, яка здійснюється у школі. Профорієнтаційний процес повинен включати *наступні напрями*:

- професійна діагностика учнів з наступним аналізом їх нахилів, здібностей, особливостей і можливостей щодо обрання професій, які пропонує спеціальна школа. Ця робота має здійснюватися в контексті добору для учнів профілів професійно-трудового навчання на стадії індивідуалізації;

- підвищення рівня мотивації учнів до визначення професій, яких навчають у школі, формування до них позитивного ставлення. Ця робота має здійснюватися через опанування учнями визначених профілів на стадії інтеграції;

- отримання більш повної та якісної інформації про ринок праці, особливості працевлаштування, професійні вимоги щодо можливостей і здібностей школярів, шляхи підвищення успішності їх професійно-трудової діяльності, визначення перспектив професійного зростання старшокласників, набуття досвіду виробничої практики через взаємодію з професійними навчальними закладами. Ця робота повинна здійснюватися на стадії ранньої трудової підготовки.

При цьому особливого значення набуває всебічне вивчення учня, визначення його властивостей, які мають відповідати вимогам певної професії. Встановлення цієї відповідності здійснюється лише за умови систематичного і

довготривалого вивчення кожного школяра з метою його професійного орієнтування. Педагогам потрібно мати уявлення про загальні основи профорієнтаційної роботи у спеціальному закладі освіти, володіти методами діагностики особливостей дитини, розумітися на вікових етапах розвитку особистості. При визначенні професії для учня повинні враховуватися всі підструктури особистості: її спрямованість, здібності, характер, темперамент. Лише на основі нахилів учня, здібностей, позитивних якостей характеру вчитель може робити висновки щодо адекватності професійного визначення школярем.

Для підвищення ефективності профорієнтації старшокласників необхідно поєднувати їх навчальну роботу зі спеціально організованими цілеспрямованими позакласними заходами. Так, доцільно проводити зустрічі з працівниками підприємств, представниками робітничих професій (наприклад, малярної, столярної, слюсарної, швейної справи) з метою надання учням можливості поспілкуватися з ними. Необхідним є також розширення та вдосконалення професійних знань учнів у галузі виробничої сфери: ознайомлення з технічними засобами виробництва, особливостями трудових операцій і поведінкою робітника, користю і важливістю професії для суспільства, попитом і перспективами на ринку праці, а також моральним і матеріальним стимулом. У цьому зв'язку проводяться й диспути за участю представників робітничих професій, спеціалістів професійно-трудових ліцеїв, вчителів професійно-трудової підготовки і батьків учнів (наприклад, диспут на тему: «Чи потрібні професійні знання, щоб бути майстром своєї справи?») з метою визначення розуміння учнями значущості професійних знань для самореалізації в певній професії. Особливу увагу необхідно звертати на організацію зустрічей з представниками професійно-трудових навчальних закладів.

Можуть бути рекомендовані також цикли лекцій, місячники з профорієнтації, метою яких є ознайомлення учнів з провідними робітничими професіями транспорту, сфери побуту, торгівлі, сільського господарства. У цьому зв'язку запроваджуються «рухливі» виставки, оформлення стендів, альбомів, демонстрування відеозвітів, фільмів і т. ін., що стає важливою наочною основою професійної просвіти. Роботу щодо професійного орієнтування учнів можна проводити відповідно до запропонованої нами програми [1].

Професійне навчання у спеціальній школі розглядається як процес управління діяльністю школярів по оволодінню ними певними професійними трудовими знаннями, трудовими уміннями й навичками, розвитку професійно важливих якостей. У цьому зв'язку професійно-трудова діяльність повинна

бути спрямована також на підвищення показників її успішності, розширення сфери суспільно-корисної практичної діяльності школярів. Необхідним стає виготовлення продукції, яка має суспільно-корисне значення, що є основою мотивації учнів до певного виду професійної діяльності й виникнення бажання підвищувати свою професійну успішність. Доцільним стає врахування досвіду роботи кращих педагогів спеціальних шкіл.

Отже, забезпечення соціалізації школярів у процесі професійної підготовки у спеціальному закладі освіти повинне виходити на розв'язання наступних *ключових питань*: необхідно розширювати перелік спеціальностей, навчання яких здійснюється у школі, з урахуванням сучасних соціально-економічних змін у суспільстві; потрібно знайомити учнів з професіями, які їм доступні, визначати їх відповідно до своїх індивідуальних особливостей і можливостей; здійснювати професійне орієнтування школярів щодо професій з урахуванням їх змісту, видів праці, основних дій та вимог, які пред'являються до кожної з них; підвищувати рівень професійно-трудової підготовки у спеціальному закладі освіти (необхідним є наявність сучасних майстерень, сировини для роботи, а також наближення навчальних занять до умов виробничої діяльності); рівень успішності професійної діяльності школярів (спрямовувати їх на суспільно-корисну працю, виготовлення соціально значущої продукції).

**Висновки.** На підставі аналізу результатів дослідження було визнано, що головною педагогічною ідеєю в спеціальному закладі освіти має бути створення єдиної системи виховних впливів на дітей з метою їх соціалізації. Уможливлення цього процесу відбувається через усвідомлення того факту, що навчання, виховання і корекційний розвиток учнів складають єдиний педагогічний процес, здійснення котрого відбувається за участі всього педагогічного колективу, який розуміється на важливості дотримання вимог до суті та використання складових зазначеного процесу, що спрямований на підвищення ефективності соціалізації школярів.

Забезпечуючи соціалізацію учнів з особливими потребами, педагоги мають дотримуватися найважливіших положень психолого-педагогічної науки про те, що дитина – особистість, становлення якої відбувається шляхом культурного зростання в процесі соціалізації на основі розвитку її потенційних можливостей; ефективність соціалізації визначається спроможністю дитини до подальшої самореалізації та саморозвитку; дитина – особистість, яка здатна до самостійної життєдіяльності.

До загальних умов оптимізації соціалізації учнів у процесі корекційної роботи можна віднести такі: створення в спеціальному закладі освіти умов для соціального зростання дитини, її розвитку у процесі соціалізації відповідно до

науково обґрунтованих підходів до педагогічного впливу на дітей із зазначеною метою; розгляд соціалізації учнів як найважливішого завдання спеціальної школи, провідного напрямку корекційно-виховної роботи, яка здійснюється в умовах спеціальної організації педагогічного процесу – його змісту, методики, організаційних форм; етапність, послідовність, безперервність, систематичність та комплексність забезпечення соціалізації учнів; забезпечення соціалізації у контексті формування особистості дитини на основі виявлення і розвитку її можливостей (задатків, нахилів, здібностей), індивідуально-психологічних особливостей (насамперед позитивних якостей); удосконалення організації професійно-трудової підготовки учнів на основі підвищення ефективності профорієнтаційної роботи у школі та проходження професійно-трудової практики на виробництві; залучення батьків до узгоджених з педагогами дій щодо цілеспрямованої соціалізації своїх дітей.

Отже, основою реалізації цих важливих положень є спеціальна організація педагогічного процесу, спрямованого на підвищення успішності соціалізації дітей з особливими потребами в умовах спеціального закладу освіти.

### **Список використаних джерел**

1. Татьянчикова І. В. Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. 457 с.
2. Татьянчикова І. В. Соціалізація дитини з особливими освітніми потребами: поради педагогам та батькам: метод. рек. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2020. 161 с.
3. Татьянчикова І., Ширіна А. Сходінками інклюзивної освіти : наук.-метод. посіб. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2021. 59 с.

**Г. В. Чорна**

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти,  
Запорізький національний університет  
(м. Запоріжжя, Україна)

**Ю. О. Соловей**

доктор філософії,  
доцент кафедри дошкільної освіти,  
Черкаський національний університет ім.Богдана Хмельницького  
(м. Черкаси, Україна)

## **ВАЛЕОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА**

**Анотація.** У дослідженні представлено теоретичний аналіз проблеми валеологічного виховання дітей дошкільного віку. Доведено актуальність означеної проблеми на сьогодні, адже не всі діти володіють валеологічними знаннями, вміннями та навичками здорового способу життя. Звернено увагу на те, що родина впливає на формування у дітей здорового стилю життя. У дослідженні проаналізовано особливості валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку, схарактеризовано теоретичні поняття досліджуваної теми: «валеологія», «здоровий стиль життя» тощо. Представлено та охарактеризовано принципи валеології як науки З'ясовано, що теоретичні аспекти закладають підґрунтя валеологічних знань щодо здорового способу життя. Для забезпечення ефективності педагогічної діяльності висвітлено найвагоміші валеологічні теоретичні поняття, які допоможуть вихователям закладу дошкільної освіти правильно навчати та виховувати дітей здоровому способу життя. Визначено вплив закладу дошкільної освіти на формування навичок здорового способу життя. Установлено, що саме заклад дошкільної освіти має великий вплив на дітей старшого дошкільного віку, оскільки вихователь надає першочергову валеологічну інформацію, яка знадобиться дітям у подальшому житті та застосовує безліч різноманітних методів і засобів, які зацікавлюють та мотивують дітей до здорового способу життя. Представлено варіанти запитань для анкетування батьків дошкільників з приводу їх усвідомленості важливості валеологічного виховання; ігор для проведення з дітьми старшого дошкільного віку щодо їхньої обізнаності про своє здоров'я. Розроблено методичні рекомендації для вихователів закладу дошкільної освіти щодо організації валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку та виокремлено педагогічні умови формування валеологічної

компетентності дітей дошкільного віку. Запропоновано перелік сучасних форм і методів роботи з дошкільниками у процесі валеологічної освіти.

**Ключові слова:** валеологічне виховання, валеологічна освіта, дошкільники, заклад дошкільної освіти, валеологічна компетентність.

**Вступ.** Збереження, формування та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку є одною із актуальних проблем сьогодення. Важливість валеологічного виховання у дітей обумовлена розумінням дітей дошкільного віку про необхідність піклуватися про своє здоров'я, прищеплення основних знань, умінь та навичок про здоровий спосіб життя.

Саме в дошкільному віці потрібно максимально приділяти увагу валеологічному вихованню. Діти дошкільного віку легко та швидко вміють запам'ятовувати важливу інформацію про здоров'я, здоровий спосіб життя, правила гігієни, догляд за власним тілом.

Діти дошкільного віку мають усвідомлювати залежність свого стану здоров'я від свого способу життя. Тому, потрібно саме з дошкільного віку закладати ці основні підвалини в їх пам'яті для того, щоб діти в подальшому майбутньому не мали байдуже ставлення до свого організму, не забували, що, перш за все, в житті є збереження свого здоров'я.

На сьогодні, на жаль, постають певні проблеми щодо формування здорового стилю життя в дітей дошкільного віку. Більшість валеологічних заходів не проводяться в закладах дошкільної освіти і обмежуються тільки інформацією на стендах та дошках. Така діяльність закладів завжди є недостатньою тому, що діти не отримують повної інформації, яка повинна бути присутньою в обов'язковому порядку.

Питанням щодо особливостей валеологічного виховання займалися такі українські науковці як: М. Амосов, Г. Апанасенко, В. Бобрицька, Т. Бойченко, В. Войтенко, Л. Гриценко, Л. Лохвицька.

Метою дослідження є проаналізувати особливості валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку, визначити вплив закладу дошкільної освіти на формування навичок здорового способу життя. Завданням дослідження є розробити методичні рекомендації для вихователів закладу дошкільної освіти щодо організації валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку та виокремити педагогічні умови формування валеологічної компетентності дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Одним з головних завдань розвитку суспільства є забезпечення здоров'я людей і в першу чергу – підростаючого покоління, так як від стану здоров'я дітей залежить повноцінний, успішний розвиток будь-якого суспільства. Проблема здоров'я невіддільна від людини,

вона виникла разом з людиною і видозмінюється відповідно руху людської культури.

Відтак, валеологія – це наука про формування, збереження та зміцнення індивідуального здоров'я людини, а також про здоровий спосіб життя. Валеологія так само, як і інші науки, має свій об'єкт та предмет дослідження, теоретичні та фундаментальні основи [10].

Метою валеологічної освіти дітей старшого дошкільного віку є виховання тієї особистості, яка хоче та може піклуватися про свій стан здоров'я, підтримувати його на належному рівні і завдяки цьому повноцінно та правильно розвиватися протягом життя. Задля реалізації означеної мети потрібно формувати в дітей старшого дошкільного віку правильний валеологічний світогляд, що зможе забезпечити в подальшому житті залучення кожної дитини до процесу збереження та зміцнення власного здоров'я [9, с. 13].

Варто зазначити, що здоровий стиль життя – це такий стиль організації власного життя людини, який передбачає цілеспрямоване укріплення та зміцнення здоров'я людини, удосконалення ресурсів та потенційних можливостей організму людини. Для формування уявлень та ознайомлення дітей старшого дошкільного віку зі здоровим стилем життя мають реалізовуватись такі аспекти як:

- запровадження засад фізичної культури дітей;
- ознайомлення з основами правильного та раціонального харчування;
- зміцнення та збереження свого здоров'я засобами загартовування;
- навчання дітей догляду за власним тілом.

Здоровий стиль життя об'єднує в собі все те, що сприяє виконанню людиною професійних, громадських і побутових функцій в оптимальній для власного здоров'я умовах і виражає зорієнтованість діяльності особистості у напрямку збереження і зміцнення свого здоров'я [2, с. 357].

Також, варто зазначити, що валеологічне виховання дітей старшого дошкільного віку має формувати тверду світоглядну позицію, в основі якої лежить чітке усвідомлення і розуміння основних валеологічних принципів і закономірностей життєдіяльності людини і також створення сталих установ на валеологічну поведінку та здоровий стиль життя як провідних умов самореалізації людини.

Не менш важливим аспектом у валеологічному вихованні дітей є спосіб життя. Цей чинник зумовлює здоров'я людини на 50%. Можна сказати, що спосіб життя – це звички, які виробляються роками протягом всього життя людини. Він залежить від характеру, позицій свідомості та установ [6, с. 47].

Спосіб життя значною мірою обумовлений екологічними та соціальними умовами, а також від мотивів діяльності людини, певних особливостей її психічного стану і, головне, функціональних можливостей організму в цілому.

Плануючи свій спосіб життя та прагнення зробити його валеогенним, людина повинна співставляти його з усвідомленим ставленням до всього, що відбувається в ній самій і навколо неї.

Діти старшого дошкільного віку знаходяться в тому періоді життя, коли закладаються основи міцного здоров'я, здорової психіки, гармонійного розвитку і потреби саморозвитку, цей період новоутворень. Дітям необхідні розумні правила та обмеження, які поступово будуть з'являтися та нагадувати про себе протягом всього життя.

Здоровий спосіб життя для дітей старшого дошкільного віку має визначатися такими елементами:

- дотримання правильного режиму дня;
- режим активної діяльності;
- профілактичні заходи для збереження здоров'я;
- дотримання рухового і повітряного режиму;
- психологічна рівновага та душевний спокій.

Всі вищеперераховані параметри формування здорового способу життя мають бути впроваджені в навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку, оскільки це базові складові, що закладають підґрунтя для розвитку гармонійної особистості, яка свідомо ставиться до свого здоров'я та веде здоровий спосіб життя.

Для подальшого нашого дослідження необхідно також розглянути і принципи валеології як науки.

Першим принципом валеології є розуміння, що здоров'я тіла у фізичному розумінні залежить від емоційної, інтелектуальної та духовної сфер людини. Тобто, ми можемо сказати, що людина – це не тільки фізичне тіло, але й духовна складова, яка також є присутня в людини. Коли в людини є душевний спокій та гармонія із собою, то вона краще себе почуває і її здоров'я в стані повного благополуччя. Або ж навпаки, буває, коли в людини стан психічної тривоги або відсутній душевний спокій і в результаті на тілі виникають хвороби або зовнішні неприємні показники.

Другим принципом валеології вважається, що людина є здоровою, якщо вона живе в єднанні з природою та живе у відповідності зі своїми духовними завданнями. Третій принцип навчає нас новому ставленню до хвороби. Ми маємо розуміти, що хвороба не є найбільшою проблемою в житті, а лише вказівкою того, що ми маємо щось робити для того, щоб повернутися до здорового стану організму.

Четвертий принцип валеології має в собі твердження, що здоров'я – це не тільки відсутність хвороб, а й внутрішня життєва сила, що намагається протистояти будь-яким хворобам.

І останній принцип наголошує про те, що здоров'я досягне для кожного. Тобто, людина може бути здоровою настільки, наскільки вона вважає для себе це можливим [9, с. 14].

У процесі спільної з дорослим і власної діяльності дитини базові характеристики здоров'я закріплюються, а згодом і знаходять відображення в свідомості дитини. В результаті в дитини складається певний цілісний образ здорової людини, якого вона, при правильному вихованні, буде намагатися підтримувати протягом свого життя.

Валеологічні знання допоможуть дітям старшого дошкільного віку сформуванню уявлення про здоров'я як головну цінність життя людини. Дуже важливим аспектом у валеологічному вихованні дітей є сформуванню валеологічний світогляд і мотивацію до здорового способу життя. Діти старшого дошкільного віку свідомо будуть ставитися до власного здоров'я тільки тоді, коли зможуть засвоїти елементарні базові знання про свій організм, оволодіють гігієнічною культурою поведінки та психологією спілкування.

Вплив закладу дошкільної освіти на формування навичок здорового способу життя має важливе значення для дітей старшого дошкільного віку, оскільки основні напрями роботи закладу дошкільної освіти зосереджені на навчанні та вихованні здорової особистості, яка веде здоровий спосіб життя і турбується про власний організм.

Шляхи реального здійснення виховного впливу на дітей старшого дошкільного віку повинні базуватися на основних засадах валеологічного виховання:

1. Актуалізація знань з питань формування, збереження та зміцнення здоров'я, прищеплення валеологічних навичок дітям на заняттях, а також шляхом інших форм виховної роботи.

2. Дотримання здорового способу життя вихователя закладу дошкільної освіти, медичними працівниками та керівника закладу (педагог як взірць для дитини).

3. Залучення дітей до активної участі в заходах, які спрямовуються на зміцнення здоров'я.

На думку О. Максимової, організація валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти відбувається на суб'єктивно-об'єктивній основі. Головним об'єктом виступає дитина, яка належить до певного закладу дошкільної освіти, відвідує його постійно,

активно бере участь у проведенні певних форм валеологічних заходів, а також, яка є безпосереднім учасником у фізкультурно-оздоровчій діяльності [9, с. 100].

Суб'єктами валеологічного процесу, перш за все, виступають кваліфіковані працівники, які мають відповідну педагогічну освіту. В першу чергу – це вихователі, які «плідно» працюють над впровадженням валеологічного виховання в освітній процес закладу дошкільної освіти.

Варто зазначити, також і медичних та фізкультурних працівників, які відповідно до посадових обов'язків здійснюють медичну, валеологічну, фізкультурно-оздоровчу, санітарно-гігієнічну діяльність.

Існує безліч форм дозвіллевої роботи, які допомагають активно впроваджувати в заклад дошкільної освіти валеологічне виховання. Серед таких:

- свята, що проводяться на валеологічну тематику;
- розваги, вікторини;
- ігри, різноманітні вправи,
- спортивні заходи, конкурси, день здоров'я.
- квести на валеологічну тематику та ін.

Організація освітньої роботи в закладі дошкільної освіти повинна бути спрямована на те, щоб діти старшого дошкільного віку оволоділи глибокими знаннями, загальними вміннями та навичками, збереження та зміцнення свого здоров'я.

Організація валеологічного виховання в закладі дошкільної освіти може ефективно реалізовуватися через підвищення рівня валеологічної компетентності педагогічних працівників, а також поглиблення знань дітей старшого дошкільного віку у галузі здорового стилю життя. Систематизація та узагальнення знань дітей дошкільного віку у валеологічному аспекті завдяки інтеграції видів практичної та навчальної діяльності [4, с. 57].

Важливим аспектом у вихованні та навчанні дітей має бути об'єднання виховних зусиль всіх без винятків учасників виховного процесу з формування здорового способу життя. Оскільки, варто пам'ятати, що дорослі люди мають бути зразком для маленьких дошкільнят, щоб показати їм важливість присутності валеологічної культури в своєму житті.

Також, варто зазначити, що важливу роль валеологічного виховання дітей виконують і батьки вихованців. Тому що, ми знаємо, що навчання і виховання в сім'ї є першочерговим чинником в житті кожної дитини. Саме від дієвого підходу батьків до дітей старшого дошкільного віку у напрямі здорового способу життя залежить мотивація дітей на даний процес та їхня активна участь щодо цього.

Робота з батьками вимагає від вихователя закладу дошкільної освіти певної систематичності та доцільності щодо підвищення рівня знань батьків вихованців у окремій галузі здорового способу життя як основного аспекту валеологічної компетентності, їхньої активної участі в різноманітних заходах, а також набуття здоров'язберігаючих навичок як зразковому прикладу у навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного віку.

Дошкільне дитинство є початковою ланкою та унікальним періодом життя людини, коли відбувається формування основних функціональних структур організму. З цього віку закладаються основні знання та уявлення про свій організм, світ та оточення, що є навколо дитини. Старший дошкільний вік характеризується тим, що діти проходять важливий та великий шлях свого розвитку, який є особливим і більше не зможе повторюватися в подальшому житті.

Саме в цей період, ми можемо спостерігати за дітьми як саме визначаються їх можливості розвитку потенціалу, такі як: фізичні, духовні, соціальні та особистісні. Порівнюючи дорослий вік, дошкільня характеризується як більш складний та багатогранний процес, тому що діти дізнаються про все нове та ще незвідане для них в цьому світі і відбуваються різноманітні процеси, як самопізнання та самоконтроль власного «Я».

За цих умов, на жаль, в дітей може зникнути бажання та певна пасивна поведінка до свого здоров'я. Тоді вихователі мають враховувати, що умови сучасного світу потребують формування у дітей реальної здатності до зміцнення, а головне, збереження власного здоров'я на основі всіх інновацій в освіті, зокрема, в закладі дошкільної освіти.

Вважаємо необхідним розкрити основні напрями роботи з валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти. Насамперед, повинне бути формування мотивації на здоровий спосіб життя як основну умову збереження та зміцнення свого здоров'я. Діти мають знати для чого їм в цілому потрібні ці знання та вміння в їхньому житті.

Слід наголосити про те, що в роботі вихователя не має бути примусу до дотримання навичок здорового способу життя дітьми. Ефективна організація означеного процесу має відбуватись у невимушеній ігровій формі для, того щоб діти самі могли зацікавитися інформацією, що несе в собі валеологічне спрямування та краще це сприйняти для себе.

На формування навичок здорового способу життя має здійснюватися також і ознайомлення дітей із способами профілактики різних захворювань та травматизму. Такого виду інформація може бути представлена у вигляді пам'яток, колажів, плакатів, папок-пересувок, де детально розписана вся

інформація про захист, профілактику та лікування різних інфекційних та кишкових хвороб дітей старшого дошкільного віку.

Профілактика гострих респіраторних захворювань – це не тільки низка медичних засобів, а й безперервне зміцнення імунітету кожної дитини. В закладі дошкільної освіти регулярно проводяться та контролюються завідувачем закладу заходи для профілактики гострих респіраторних захворювань. Ми розуміємо, що чимало залежить від того, на скільки батьки беруть участь в боротьбі за дитяче здоров'я.

Як уже зазначалося, що валеологічне виховання в закладі дошкільної освіти має величезний вплив на навчання і виховання дітей старшого дошкільного віку, варто нагадати про базові компоненти, що є обов'язковими до впровадження їх в освітній процес. Вихователь має надавати інформацію про розвиток тіла та фізіологічних систем організму, такі як: серцево-судинна, дихальна, опорно-рухова, нервова системи. Розвивати в дітей їх особистісні якості та позитивні риси характеру. Це може бути почуття відповідальності, повагу до оточуючих, любов до природи, піклування про своє здоров'я, ціннісне ставлення до життя та в першу чергу до себе.

Як зазначає В. Войтенко, якщо трапляються певні випадки, що дитина має негативне ставлення до себе та низьку самооцінку, то вихователь має помітити це на ранніх проявах і допомогти цій дитині подолати негативний прояв до життя, однолітків та формувати у кожної дитини вміння аналізувати свій особистий стан здоров'я з метою своєчасної та коректної допомоги [3, с. 58].

У закладі дошкільної освіти мають бути сформовані навички дітей самостійно піклуватися про своє здоров'я у фізичному, психічному, соціальному та духовному аспектах. Про фізичну сферу здоров'я, вихователь з дітьми старшого дошкільного віку має проговорювати, що потрібно орієнтуватися у показниках свого фізичного стану, вміти дотримуватися правильного режиму дня, раціонально харчуватися, не вживати шкідливих продуктів, якісно та систематично виконувати всі належні гігієнічні процедури і брати участь в заходах для профілактики хвороб [2, с. 89].

Психічна сфера здоров'я в старшому дошкільному віці займає не менш важливе значення в житті кожної дитини. Дітям потрібно наголошувати про те, що негативні емоції потрібно контролювати, а зосереджувати свою увагу на хороших та приємних спогадах. Не тримати негатив у собі і розповідати про свої проблеми батькам або вихователю.

Соціальна сфера здоров'я займає більшу частину життя дитини старшого дошкільного віку. Тому що, в дітей старшого віку вже достатньо розвинена сфера мовлення та спілкування з однолітками. Вихователь формує у дітей з

повагою ставитися до своїх товаришів, спілкуватися без конфліктів, оцінювати реальні життєві ситуації та можливості їх вирішення.

Духовна або ж ще її називають моральною сферою також має бути розвинута в правильному напрямку. Мораль – це, перш за все, система поглядів, уявлень, що регулює поведінку людей. Вихователь часто використовує казки, де в кінці кожної кінцівки має бути мораль. І завдяки цьому, діти розвивають цю сферу і запам'ятовують, що слід робити в цьому житті, а що ні. Також, в дітей формується вміння цінувати навколишній світ, розуміти прекрасне, створювати красу і намагатися будувати своє життя на цих основних принципах.

Маємо наголосити про те, що в закладі дошкільної освіти інформація валеологічного змісту має відповідати пізнавальним можливостям дітей старшого дошкільного віку, знання, які подає вихователь, мають бути достовірними та науково підтвердженими. Валеологічний зміст повинен спрямовуватися на формування в дітей умінь піклуватися про власне здоров'я [5, с. 84].

Нові знання для дітей мають нести в собі корисну та життєво необхідну інформацію і бути легкими для сприймання та засвоєння дітьми. На нашу думку, в процесі ознайомлення дітей з основами валеології не варто обмежуватися лише знаннями з однією тематики, а варто надавати дітям можливості прагнути до дослідницької діяльності, вчити їх спостерігати за станом здоров'я, аналізувати різні реальні життєві ситуації та самостійно узагальнювати висновки з валеологічного зору поведінки, інтегрувати інформацію. Саме це є основою формування навичок здорового способу життя і самоспостереження власного стану свого здоров'я.

Заклад дошкільної освіти разом з батьками дітей старшого дошкільного віку формують розвинену особистість. Тому мета – формування здорового способу життя дитини має бути єдина і для сім'ї, так і для закладу дошкільної освіти. Потрібно зорієнтовуватися на співпрацю батьків та вихователя у цьому важливому процесі [8, с. 34].

Для ефективності організації успішного валеологічного виховання дошкільників, насамперед, необхідно визначити загальну обізнаність батьків в сфері здоров'я їхніх дітей. Для визначення рівня знань батьків дошкільників з означеної теми пропонуємо анкетування, що включає в себе такі питання:

- 1) Чи дотримуєтесь ви в сім'ї правильного режиму дня?
- 2) Чи знаєте ви особливості загартування дітей?
- 3) Якому відпочинку надаєте перевагу: пасивному чи активному?
- 4) Скільки часу проводите з дітьми на свіжому повітрі?
- 5) Ваше ставлення до ранкової гімнастики?

- 6) Чи знаєте значення здорового харчування для людини?
- 7) Чи загартовуєте ви свою дитину відповідно до погоди?
- 8) Яким розвагам під час прогулянки з дітьми віддаєте перевагу?
- 9) Звідки ви отримуєте знання про збереження та зміцнення здоров'я?
- 10) Чи змінилося здоров'я вашої дитини за час відвідування ЗДО?
- 11) Чи пояснюєте ви своїй дитині, що їжа є корисною або шкідливою?
- 12) Чи часто хворіє ваша дитина?
- 13) Чи потрібна вам допомога ЗДО в оздоровленні вашої дитини?
- 14) Які поради ви дали б ЗДО щодо оздоровчого виховання?

Це анкетування дає змогу перевірити, чи відбувається валеологічне виховання в сім'ї та дозволяє визначити ставлення батьків до власного здоров'я та здоров'я своєї дитини. За спостереженнями визначаються результати, що 65% батьків усвідомлюють цінність власного та здоров'я своїх дітей, дотримуються режиму дня, раціонально харчуються, піклуються про своїх дітей. Той відсоток батьків, який складає 35%, виявляють бажання щодо формуванню в дітей валеологічних знань та навичок, але самі не притримуються здорового способу життя.

Можна виявити цілий ряд суперечностей у формуванні здорового способу життя дошкільників, серед яких – неусвідомлення батьками основних аспектів здорового способу життя, їх недостатня педагогічна освіченість в цьому питанні щодо змісту та шляхів формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку, малоефективна система взаємовідносин, спільних зусиль закладу дошкільної освіти та сім'ї.

Система роботи з підвищення валеологічної культури батьків з основ здорового способу життя здійснюється через різноманітні форми роботи, такі як: наочні, словесні та практичні. Сюди можуть входити індивідуальні бесіди, консультації, поради, пам'ятки, батьківські збори, папки-пересувки, майстер-класи, семінари та ін.

Крім анкетування батьків, пропонуємо матеріали для дослідження серед дітей старшого дошкільного віку з метою визначення рівня їх валеологічних знань щодо будови органів, їх розміщення, призначення, а також дотримання гігієнічних навичок. Пропонуємо наступні завдання:

– «Що погано, а що добре?». Вихователь пропонує дітям послухати деякі ситуації із життя, а діти повинні визначити: це добре чи погано для здоров'я дітей. Наприклад: щоранку необхідно чистити зуби; гратись на прогулянці палками, камінням, склом; не варто дотримуватись правил гігієни; уранці робити зарядку; не мити руки, доглядати за своєю шкірою.

– «Валеологічний будиночок». Діти подорожують до «Валеологічної країни», зупиняються перед будинком. Вихователь запитує в дітей: «Хто

мешкає в будиночку?». Для того що дізнатися, хто там мешкає, необхідно постукати і запитати: «Хто в будиночку мешкає?». Діти по черзі питають, а вихователь дістає предмети з будиночка. Діти повинні назвати їх та їхнє призначення. Наприклад: «Для чого нам потрібна носова хустинка?», «Чому потрібно мити свою шкіру мочалкою?», «Чи завжди наша шкіра чиста?».

– «Смакові якості». Вихователь пропонує дітям заплющити очі, скуштувати яблуко, грушу, огірок, буряк, моркву тощо. Діти розповідають про свої смакові відчуття. Вихователь запитує: «Як ви дізналися, що ви скуштували?» (Язик має здатність відчувати якість їжі – кисла, солодка або гірка та стан – холодна, гаряча або тепла).

На сьогодні більша кількість дітей знають як дбати про власне тіло, піклуватися про своє здоров'я; проте не всі мають достатні валеологічні знання.

Отже, за спостереженнями в умовах сучасної дошкільної освіти, виявлені актуальні проблеми, що виникають, зазвичай, в багатьох сімей, а також певні недоліки у роботі вихователя, що зумовлює необхідність розробки методичних рекомендацій для вихователів закладу дошкільної освіти, щодо організації валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку.

*Методичні рекомендації для вихователів закладу дошкільної освіти щодо організації валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку:*

– відомості про анатомічну будову органів і систем людського організму варто надавати поступово і в ніякому разі не перевантажувати дітей [7, с. 1];

– закріплювати лише ті знання, які доступні для сприймання дітей старшого дошкільного віку;

– застосовувати цікаві, незвичайні форми та методи для ознайомлення дітей з валеологічним аспектом;

– необхідно уникати прийомів порівняння людського організму з діями технічних виробів (наприклад: серце-двигун, судини-труби);

– обов'язково подавати валеологічні знання в ігровій формі, використовуючи при цьому казкових персонажів, фантастичних героїв, які будуть в ролі гостя на занятті;

– поєднувати навчальний матеріал з фізкультхвилинками та розминками;

– виклад валеологічного спрямування має доповнюватися демонстраційним, роздатковим матеріалом, а також дидактичними розробками різноманітних вправ;

– необхідно створювати комфортне середовище для дітей в умовах закладу дошкільної освіти;

– забезпечення потреб дітей одержувати нові враження в ігрових ситуаціях та режимних моментах;

– необхідно привчати дітей до самостійних занять ранковою гімнастикою;

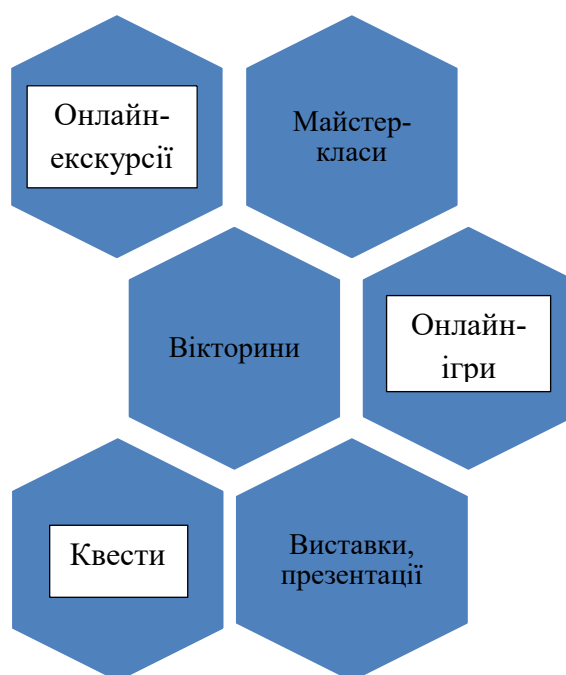
– упроваджувати діяльнісний підхід з дітьми у процесі формування валеологічних знань, умінь та навичок;

– упроваджувати у процесі валеологічного виховання, валеологічної освіти з дітьми дошкільного віку, сучасні форми та методи роботи з урахуванням умов дистанційної освіти (рис. 1).

На нашу думку, представлені форми та методи сприятимуть підвищенню пізнавального інтересу дітей до валеологічних знань.

Варто зазначити, що ці рекомендації стимулюватимуть вихователів закладів дошкільної освіти уважніше ставитися до валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку, застосовуючи при цьому, безліч цікавих, різноманітних форм методів та прийомів у роботі з дітьми. Спільними зусиллями з батьками вихованців, можливо досягти мети – розвиток валеогенної особистості, яка протягом свого життя буде піклуватися про своє здоров'я.

Важлива роль у процесі навчання і виховання дітей старшого дошкільного віку належить працівникам закладу дошкільної освіти, а зокрема, найважливіший контакт з дітьми відбувається саме з вихователем. Тому саме він повинен володіти великим багажем знань та бути компетентним у своїй професії.



**Рис. 1. Форми та методи організації валеологічної освіти дошкільників**

У зв'язку з цим, зміст професійної діяльності вихователя має орієнтуватися на створення належних умов для всебічного, повноцінного розвитку дітей старшого дошкільного віку і також підвищувати мотиваційний аспект для збереження та зміцнення здоров'я дітей. Справжній фахівець в сфері дошкільної освіти, як основний носій валеологічної культури, повинен бути обізнаним в цій сфері та ерудованим саме в галузі валеології як науки і також, головне, володіти методикою валеологічного виховання дітей [1, с. 137].

Методика валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку передбачає розкриття зв'язків і залежностей, які пов'язані між способом життя людини та станом її здоров'я. Методика передбачає активної участі дітей в різноманітних видах діяльності. Наприклад: пізнавальна, ігрова, мовленнєва, дослідницько-пошукова та ін.

Для виконання цих умов вихователь повинен створити в закладі дошкільної освіти розвивальне та предметно-просторове середовище з метою формування в дітей цінностей здорового способу життя. Створюючи таке важливе середовище в групі, ми сприяємо успішному та цікавому засвоєнню базових знань з валеології.

Розвивальний простір дає змогу вихователю добирати різні дидактичні матеріали, спортивне обладнання та інвентар, з метою формування здорового способу життя. В результаті, вихователь може забезпечувати ігрову діяльність дітей, певні експериментальні дослідження з доступними та безпечними для життя та здоров'я матеріалами.

Необхідно також і створити сприятливе емоційне середовище з метою формування в дітей гігієнічних навичок, підбирати спортивний інвентар з урахуванням всіх належних педагогічних, естетичних та гігієнічних вимог. Отже, підготовка вихователя до впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі повинна здійснюватись поетапно і поступово.

Запропоновані дітям валеологічні знання матимуть практичне використання лише тоді, коли вони будуть перетворені в корисні звички здорового способу життя, а цей складний процес може відбуватися лише за умови активного використання дітьми отриманих базових знань та уявлень в різних видах діяльності.

Також, у ході дослідження ми виокремили *педагогічні умови формування валеологічної компетентності дітей дошкільного віку* [10, с. 133].

До педагогічних умов формування валеологічної компетентності дітей дошкільного віку ми відносимо сприятливий психологічний клімат, дотримання правил гігієни, режиму роботи, суспільних вимог, а також:

- використання інноваційних та інтерактивних методів і форм навчання і виховання дітей здоровому способу життя;

- відображення у змісті роботи вихователя сучасних підходів щодо розуміння та усвідомлення механізмів і сутності здорового способу життя;
- доцільне структурування і комплексне об'єднання знань, практичних навичок з оздоровлення людини в різних видах діяльності;
- формування бажання в дітей у використанні та впровадженні набутих вже практичних знань з валеології та оздоровленні членів своєї родини;
- упровадження діяльнісного підходу з дошкільниками у валеологічному вихованні;
- співпраця усіх учасників освітнього процесу у ході валеологічного виховання;
- систематична зміна ігрового матеріалу, поява нових предметів задля вивчення здорового способу життя.

Вище висвітлені педагогічні умови формування валеологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку здатні забезпечити успішну та правильну роботу вихователя, подальше формування валеологічної компетентності з приводу виховання в дітей навичок здорового способу життя.

**Висновки.** У дослідженні ми провели теоретичний аналіз проблеми валеологічного виховання дітей дошкільного віку, представили практичні поради, методичні рекомендації вихователям закладу дошкільної освіти щодо валеологічного виховання дошкільників. Нами доведено, що валеологічне виховання є актуальною проблемою на сьогодні, що знаходить місце у наукових розвідках дослідників. Вважаємо, що організація освітнього процесу дітей старшого дошкільного віку має відбуватися з урахуванням основ валеологічної культури та потребує значних зусиль вихователя та бажання навчати і виховувати дітей в дусі здорового способу життя, прищеплювати основні знання та уявлення про режим дня, правильне харчування, гігієнічні навички, елементи ранкової гімнастики.

Отже, можна зробити висновок, що валеологічне виховання в теорії і практиці займає важливу частину в освітньому процесі ЗДО і має постійно удосконалюватися для того, щоб маленьке покоління підросло з упевненістю в тому, що здоров'я – це найголовніша цінність життя.

#### **Список використаних джерел**

1. Бабюк Т. Методика початкового навчання і дошкільного виховання. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*, 2018. С. 137–141.
2. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Суми : «ВТД Університетська книга», 2008. 428 с.
3. Войтенко В. П. Валеологія : навчальний посібник. Луцьк : Вежа. ВДУ імені Лесі Українки. 1999. 138 с.

4. Гончаренко М. С. Валеологія в схемах : навчальний посібник. Харків : Бурун книга. 2005. 208 с.
5. Грибан В. Г. Валеологія : навчальний посібник. Київ : ЦНЛ. 2005. 251 с.
6. Грушко В. С. Основи здорового способу життя : навчальний посібник. Тернопіль : Тернопільський державний педагогічний університет ім. В.Гнатюка. 1999. 368 с.
7. Литовченко А. О. Пам'ятка «Рекомендації та поради вихователям з формування валеологічної свідомості дошкільників в умовах ЗДО». URL: <https://vseosvita.ua/library> (дата звернення 02.12.2024).
8. Лукашук-Федик С. В., Бадюк Р. А., Циквас Р. С. Валеологія : навчальний посібник. Тернопіль : Економічна думка. 2006. 194 с.
9. Максимова О. О. Валеологічна освіта дітей дошкільного віку (теоретико-методичні засади). Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2018. 213 с.
10. Сорочинська О. А. Формування валеологічної компетентності майбутніх працівників дошкільної освіти у процесі фахової підготовки. URL: <http://eprints.zu.edu.ua> (дата звернення 21.12.2024).

**Л. М. Шульга**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,  
Запорізький національний університет  
(м. Запоріжжя, Україна)

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ КОЛЬОРУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

**Анотація.** У дослідженні розглядаються теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх педагогів до ефективного використання кольору в дошкільній та початковій освіті. Обґрунтовано значення кольору як важливого чинника когнітивного, емоційного, сенсорного, естетичного та творчого розвитку дітей. Аналізуються сучасні наукові підходи до вивчення кольору в педагогіці та психології, що дозволяють визначити його вплив на увагу, пам'ять, мислення, навчальну мотивацію та емоційний стан дитини.

Розглянуто методологічні основи підготовки здобувачів вищої освіти до використання кольору в освітньому процесі, які створюють науково обґрунтовану базу для розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів, сприяють усвідомленню ролі кольору в навчанні та вихованні дітей, формуванню здатності до творчого й інтегративного застосування кольору у педагогічній практиці.

Запропоновано науково-методичні рекомендації щодо інтеграції кольору в освітній процес, зокрема шляхом запровадження вибіркової дисципліни «Колір і пошуково-дослідницька діяльність дітей» для здобувачів освіти бакалаврату за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта» та 013 «Початкова освіта», яка спрямована на розширення знань студентів про колір як засіб сенсорного пізнання та творчого самовираження дитини.

Окреслено перспективи подальших досліджень, що включають експериментальну перевірку впливу програми на професійну діяльність майбутніх педагогів, розширення її змісту з урахуванням сучасних освітніх трендів, зокрема STEAM-освіти, цифрових технологій та інклюзивного навчання. Актуальним напрямом є також розробка електронного навчального курсу та інтеграція змішаного навчання, що дозволить підвищити доступність і ефективність підготовки майбутніх педагогів.

**Ключові слова:** майбутні педагоги, колір, освітній процес, дошкільна, початкова освіта.

**Вступ.** Сучасні дослідження впливу кольору на сприйняття інформації, концентрацію уваги та мотивацію свідчать про його потужний потенціал у навчанні. Однак, у підготовці майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти питання свідомого й науково обґрунтованого використання кольору залишається недостатньо розкритим.

Важливим завданням є формування у студентів розуміння ролі кольору в освітньому процесі та набуття навичок його ефективного застосування для підтримки пізнавальної, емоційної та творчої активності дітей. Інтеграція знань про колір у зміст педагогічної освіти відповідає сучасним викликам Нової української школи (НУШ) та забезпечує підготовку компетентного педагога, здатного створювати розвивальне освітнє середовище.

Новизна дослідження полягає в комплексному підході до професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті застосування кольору в навчанні. Якщо раніше колір у педагогіці розглядався переважно як елемент образотворчої діяльності, то в даному дослідженні він постає як міждисциплінарний засіб розвитку дітей.

Зокрема, вперше пропонується: системне впровадження кольору як інструмента когнітивного та емоційного розвитку дітей у навчальні програми підготовки майбутніх педагогів; обґрунтування методологічних підходів до використання кольору в освітньому процесі з позицій нейропсихології, педагогічної психології та теорії навчання; створення науково-методичних рекомендацій для формування компетентності педагогів щодо роботи з кольором у навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та розробити науково-методичні засади підготовки майбутніх педагогів до ефективного використання кольору в навчальному процесі дошкільної та початкової освіти, визначити педагогічні умови, що сприяють формуванню у студентів відповідних знань, умінь і навичок.

Отримані результати сприятимуть вдосконаленню змісту педагогічної освіти, покращенню якості підготовки майбутніх учителів та створенню сприятливих умов для гармонійного розвитку дітей у дошкільному та молодшому шкільному віці.

**Виклад основного матеріалу.** Значення світла та кольору в мистецтві, медицині, педагогіці, психології й побуті почало активно усвідомлюватися з моменту відкриття І. Ньютоном фізичних властивостей білого світла, його спектрального складу та механізму заломлення. Ці фундаментальні відкриття стали основою для подальших наукових досліджень не лише у фізиці, а й у психології та педагогіці, де колір розглядається як чинник сенсорного, когнітивного, емоційного та естетичного розвитку особистості.

Вагомий внесок у вивчення природи світла й кольору зробили Гіппократ, Авіценна, Леонардо да Вінчі, М. Ломоносов, О. Реріх, В. Бехтерєв, Е. Герінг, Г. Гельмгольц, Р. Штайнер та ін. Їхні дослідження стали підґрунтям для сучасних наукових підходів до вивчення кольору, його впливу на сприйняття, емоційний стан, пізнавальні процеси та формування освітнього середовища, що сприяє гармонійному розвитку дітей.

Значний внесок у розуміння впливу кольору на людину зробили дослідники, які заклали основи кольоротерапії, зокрема Й. Гете, Н. Финсен, Ф. Попп, М. Люшер, П. Мандель, Ф. Паньямента. Й. Гете одним із перших запропонував концепцію кольору, дослідив його психологічний аспект, розглядаючи колір не лише як фізичне явище, а й як чинник, що впливає на емоційний стан та поведінку людини. Дослідник зазначав, що темні відтінки мають заспокійливу дію, тоді як світлі кольори, навпаки, сприяють збудженню. Дослідження Й. Гете, а також подальші відкриття в галузі кольоротерапії, стали важливими для педагогіки та психології, оскільки довели, що колір може бути ефективним інструментом у розвитку дитини, формуванні її емоційної стійкості, мотивації до навчання та гармонізації освітнього середовища.

Сучасні наукові дослідження підтверджують, що контраст і яскравість кольору впливають на активізацію або, навпаки, пригальмування психічних процесів [8]. Це відкриває широкі можливості для використання кольору в освітньому середовищі, зокрема для стимулювання пізнавальної діяльності дітей, розвитку їхньої уваги, емоційної стійкості та соціальної адаптації. Свідоме застосування колористики в педагогіці може сприяти ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу, регулюванню поведінки та формуванню позитивного емоційного фону в освітньому процесі.

Окрім того, дослідження у сфері літературної творчості підтверджують, що психологічна характеристика кольору активно використовується авторами для креативного вираження певного емоційного стану, який часто має дифузний характер [21]. Колірні образи у художніх текстах допомагають читачам глибше занурюватися в емоційний світ твору, підсилюють асоціативне сприйняття та можуть впливати на інтерпретацію сюжету. Це доводить універсальність впливу кольору як у мистецтві, так і в педагогіці та психології.

Дослідження семіотичного значення кольорів та символічної класифікації кольорового спектру дозволяють визначити специфічний вплив кожного кольору на емоційне та когнітивне сприйняття [8]. Так, червоний традиційно асоціюється з енергією, силою та пристрастю, синій – зі спокоєм, мудрістю та довірою, жовтий – із радістю та відкритістю, зелений – із гармонією та природною рівновагою, білий – із чистотою та оновленням, чорний – із глибиною та загадковістю. У педагогічному процесі ці особливості можуть

бути використані для створення комфортного освітнього середовища, формування певного емоційного настрою та підвищення ефективності навчальної діяльності.

Дослідження сучасних науковців доводять, що колір є важливим феноменом, який впливає на психічний розвиток дитини. У педагогіці та психології існує низка наукових підходів до вивчення впливу кольору, кожен з яких розкриває його різні аспекти.

*Сенсорно-перцептивний підхід* розглядає колір як один із базових сенсорних стимулів, які формують пізнавальний досвід дитини. Дослідження підтверджують, що здатність розрізняти кольори розвивається з раннього дитинства (Bornstein, 1975), а сенсорне середовище, насичене гармонійною кольоровою гамою, сприяє розвитку уваги, пам'яті та мислення (Skelton, 2020) [12; 18].

У межах *когнітивного підходу* колір розглядається як засіб структурування інформації та впливу на розумові процеси. Дослідження Mehta & Zhu (2009) показали, що різні кольори можуть стимулювати або пригнічувати когнітивну діяльність: червоний підвищує концентрацію уваги, а синій сприяє творчому мисленню [19].

*Психоемоційний підхід* досліджує вплив кольору на емоційний стан людини. Boyatzis & Varghese (1994) встановили, що діти асоціюють теплі кольори (жовтий, червоний) з позитивними емоціями, а темні відтінки (чорний, сірий) – із сумом або страхом [13]. Дослідження Nupka et al. (1997) підтвердили, що колірні асоціації можуть варіюватися залежно від культури, але основні емоційні реакції на колір є універсальними [17].

*Дидактичний підхід* аналізує використання кольору як засобу навчання. Колірні позначення допомагають у класифікації знань, спрощують запам'ятовування та сприяють розвитку мовлення у дітей молодшого віку (Elliot & Maier, 2014) [15]. Зокрема, кольорові дидактичні матеріали широко застосовуються у методиках раннього навчання читанню, математиці та розвитку логічного мислення.

*Артпедагогічний підхід* розглядає колір як засіб художньо-естетичного розвитку та самовираження. Художньо-продуктивна діяльність сприяє формуванню емоційного інтелекту, розвитку моторики та креативності дітей. Важливу роль відіграють нетрадиційні техніки малювання, які дозволяють експериментувати з кольором та розширювати сенсорний досвід дитини (Шульга, 2021) [20].

*Культурологічний підхід* дозволяє розглядати колір як важливий елемент культурної традиції, носій символічних значень, які варіюються в різних етносах та історичних епохах. Урахування культурних аспектів кольору в

педагогічній практиці дозволяє створювати гармонійне освітнє середовище, в якому діти навчаються розпізнавати символічні значення кольорів, усвідомлювати їхній вплив на емоційний стан та поведінку, здобувати навички толерантного ставлення до різних культур, розвитку міжкультурної комунікації та здатності вести діалог культур (Отич, 2017) [7].

Різноманіття наукових підходів до вивчення кольору в педагогіці та психології дозволяє розглядати його як потужний засіб розвитку когнітивної, емоційної, соціальної та творчої дітей. Інтеграція цих підходів у підготовку майбутніх педагогів є необхідною умовою для ефективного використання кольору в освітньому процесі.

Колір є одним із найважливіших чинників, що впливає на розвиток дитини з перших років життя. Він сприяє формуванню сенсорного досвіду, активно впливає на когнітивні процеси, емоційний стан, естетичне сприйняття та загальний психофізіологічний розвиток.

У педагогіці та психології колір розглядається як потужний засіб пізнання, що сприяє активному засвоєнню інформації, розвитку пам'яті, уваги та мислення. Завдяки колірним стимулам діти краще орієнтуються в навколишньому світі, розрізняють об'єкти, встановлюють асоціативні зв'язки та відображають власні переживання у творчій діяльності. Аналіз функцій кольору в різних аспектах розвитку дитини дозволяє обґрунтувати його значення в освітньому процесі, а також підкреслити важливість підготовки педагогів до свідомого використання кольорових стимулів у навчанні та вихованні дітей.

Зважаючи на те, що колір відіграє важливу роль у розвитку дітей, впливає на їхнє сприйняття, емоції, пізнавальні процеси та сенсорний досвід, функції кольору можна розглядати в когнітивному, емоційному, сенсорному, естетичному аспектах.

*Когнітивна функція кольору* в освітньому процесі проявляється в декількох аспектах: кольорові позначення допомагають дітям ефективно класифікувати та систематизувати інформацію, що сприяє кращому засвоєнню знань (Elliot & Maier, 2014); яскраві кольори підтримують концентрацію уваги та покращують запам'ятовування, що підвищує ефективність навчання (Mehta & Zhu, 2009); а гармонійне використання кольору в навчальному середовищі покращує орієнтацію дітей у просторі та сприяє кращому засвоєнню матеріалу (Skelton, 2020). Колір сприяє активізації процесів сприйняття, пам'яті, уваги, мислення та формуванню асоціативних зв'язків. У контексті освітнього процесу кольорове середовище, наочність і художньо-творча діяльність сприяють більш глибокому засвоєнню інформації та розвитку індивідуальних когнітивних стратегій дитини. Дослідження С. Максименка підкреслюють

значення символічного вираження в творчості, що безпосередньо пов'язане з використанням кольору. За його теорією, символ, утворений в результаті акту творчості, є складною цілісністю образу та переживання, що дозволяє розкодувати внутрішній світ суб'єкта творчості [6]. Це означає, що в освітньому процесі колір може слугувати не лише засобом навчання, а й інструментом самовираження та рефлексії психічного стану дитини.

Таким чином, когнітивна функція кольору реалізується не тільки через розвиток сенсорного досвіду та сприйняття, а й через здатність кольору відображати глибші внутрішні процеси дитини. Використання кольорових засобів у навчанні дозволяє педагогам краще розуміти психологічний стан вихованців, їхні емоційні та когнітивні особливості.

Колір є потужним чинником емоційного розвитку дитини, оскільки має здатність викликати як фізіологічний, так і психологічний ефект. Фізична природа кольору, що визначається частотою коливання електромагнітних хвиль певної довжини, безпосередньо впливає на емоційний стан, викликаючи різні психофізіологічні реакції. Теплі кольори, такі як червоний, жовтий та оранжевий, асоціюються з енергією та радістю стимулюють активність і підвищують емоційний тонус, тоді як холодні кольори, як синій та зелений, викликають відчуття спокою і концентрації (Boyatzis & Varghese, 1994). Кольори також можуть впливати на активність дітей: червоний стимулює дії, а блакитний сприяє релаксації (Hupka et al., 1997). Крім того, сприйняття кольорів та їх емоційний вплив можуть варіюватися залежно від культурних особливостей. Науковці зазначають, що в педагогічній практиці колір може слугувати засобом регулювання емоційного стану дітей, створювати комфортне психологічне середовище та сприяти гармонійному емоційному розвитку. Враховуючи, що кожен колір має свою символіку та певним чином позначає спектр людських переживань, можна стверджувати, що колірна гама навколишнього середовища та навчальних матеріалів впливає на формування емоційної чутливості, емпатії, творчого самовираження [6].

Таким чином, *емоційна функція кольору* в освітньому процесі пов'язана не лише з естетичним сприйняттям, а й із глибшими механізмами психологічного реагування, проявляється в його здатності формувати емоційний фон та впливати на поведінку. Використання кольору як емоційного регулятора дає змогу педагогам сприяти позитивному емоційному стану дітей, використовувати його як інструмент для розвитку емоційного інтелекту, що є важливим складником соціалізації та особистісного становлення дитини.

*Сенсорна функція кольору* відіграє ключову роль у розвитку сприйняття, оскільки колір є однією з перших характеристик, які починає розрізняти дитина, і його сприйняття формується вже з перших місяців життя (Bornstein,

1975). Поєднання кольору з тактильними й аудіовізуальними стимулами збагачує сенсорний досвід, сприяє розвитку асоціативного мислення. Крім того, взаємодія з кольорами в художній діяльності розвиває уяву та креативне мислення, стимулює творчий потенціал дитини. Дослідження сенсорного розвитку свідчать, що діти 5–6 років уже здатні тонко розрізняти кольори, що є основою для формування їхнього сенсорного досвіду. В освітньому процесі сенсорна функція кольору проявляється в різноманітних видах діяльності: художньо-естетичній, ігровій, дослідницькій. У дитячих малюнках чітко простежується зв'язок між сенсорним сприйняттям і когнітивним розвитком: діти зазвичай розфарбовують об'єкти відповідно до їхнього реального кольору, що свідчить про формування уявлень про навколишній світ. Завдяки активному залученню кольорових стимулів у навчальний процес діти розширюють свої можливості в розпізнаванні кольорів, їхніх відтінків, контрастності та гармонійних поєднань. Таким чином, використання кольору як засобу сенсорного розвитку допомагає дітям краще орієнтуватися у світі, розвивати естетичний смак і збагачувати свій емоційно-чуттєвий досвід [4].

*Естетична функція кольору* відіграє важливу роль у розвитку художнього сприйняття, творчих здібностей та емоційно-естетичних переживань дитини. Колір є засобом передачі емоційного стану та художнього задуму, що сприяє формуванню у дітей здатності до естетичного сприйняття світу. Гамма кольорів закладена в будь-якому творі мистецтва, виражає певне відчуття чи думку автора, що при сприйманні цього твору викликає у дитини відповідну реакцію, схожу з відчуттям художника. Це допомагає дитині не лише розвивати власний естетичний смак, а й глибше розуміти сенс твору, його емоційне наповнення [3]. Завдяки знайомству з гармонійними та контрастними поєднаннями кольорів діти вчаться розпізнавати красу навколишнього світу, розвивають спостережливість та художній смак. Кольорова уява формується в процесі діяльності з фарбами, олівцями та іншими матеріалами, що сприяє творчому самовираженню та розвитку почуття композиції. Використання кольору в художній діяльності допомагає дітям передавати емоції, настрої і почуття, сприяє естетичному задоволенню та розвитку емпатії засобами мистецтва. Таким чином, колір є потужним інструментом гармонійного розвитку дитини, сприяє її сенсорному досвіду та творчому самовираженню.

Аналіз функцій кольору в когнітивному, емоційному, сенсорному та естетичному розвитку дітей підтверджує його значну роль у формуванні пізнавальної активності, емоційної чутливості, сенсорного досвіду та художнього сприйняття дитини. Отже, інтеграція кольорознавчих аспектів у педагогічний процес є необхідною умовою для ефективного розвитку дитини,

що підкреслює важливість підготовки майбутніх педагогів до свідомого використання кольору в освітній діяльності.

Методологічну основу підготовки студентів до використання кольору в освітньому процесі дошкільної та початкової освіти становлять сучасні наукові підходи та концепції, які розкривають особливості кольоросприйняття та його вплив на розвиток дитини.

*Компетентнісний підхід* у підготовці студентів до використання кольору в освітньому процесі дошкільної та початкової освіти передбачає формування у майбутніх педагогів інтегрованих знань, умінь та особистісних якостей, необхідних для ефективного використання кольору в освітньому середовищі. Цей підхід спрямований на розвиток таких ключових компетентностей, як:

- професійно-педагогічна компетентність – здатність усвідомлено застосовувати колір у дидактичних матеріалах, оформленні освітнього простору та художньо-творчій діяльності дітей;

- психологічна компетентність – розуміння психологічного впливу кольору на пізнавальну діяльність, увагу, пам'ять і мислення дітей; уміння використовувати колір для створення сприятливого емоційного фону, розвитку естетичного сприйняття та вираження емоцій через художню діяльність;

- художньо-технологічна компетентність – навички гармонійного поєднання кольорів у навчальному просторі, ілюстраціях, візуальних матеріалах та інтерактивних засобах навчання;

- творча компетентність – здатність до експериментування з кольорами, впровадження інноваційних методик і розвитку творчого потенціалу дітей засобами кольору.

Таким чином, компетентнісний підхід забезпечує комплексну підготовку студентів, сприяє розвитку їхнього критичного мислення, рефлексії та здатності адаптувати освітній процес до потреб дітей, використовувати колір як потужний інструмент навчання та розвитку.

*Особистісно-орієнтований підхід* враховує індивідуальні особливості студентів та майбутніх вихованців, їхні потреби, здібності та особливості сприйняття кольору, сприяючи максимальному розкриттю потенціалу кожного.

Особистісно-орієнтований підхід у підготовці студентів до використання кольору в освітньому процесі передбачає врахування індивідуальних особливостей майбутніх педагогів та їхню здатність адаптувати використання кольору відповідно до потреб дітей. Основним завданням цього підходу є розвиток професійної рефлексії, творчості та емоційної чутливості студентів, що дозволяє їм свідомо та ефективно використовувати колір як засіб розвитку дітей.

Особистісно-орієнтована підготовка включає:

- індивідуалізацію навчання, яка передбачає підтримку унікального стилю студентів у використанні кольору, розвиток їхнього естетичного смаку та педагогічної майстерності;

- розвиток рефлексивних умінь, що допомагає студентам усвідомлено аналізувати вплив кольору на емоційний стан, пізнавальну активність та художню діяльність дітей;

- формування емоційної компетентності, оскільки майбутній педагог має розуміти, як кольорове середовище впливає на психоемоційний стан дітей та як за допомогою кольору можна створити комфортну атмосферу навчання.

- розвиток творчого підходу, який сприяє вмінню студентів експериментувати з кольоровими поєднаннями, використовувати їх у педагогічному дизайні, оформленні освітнього простору та художньо-творчій діяльності дітей;

- практичне застосування знань, що включає інтеграцію кольору в методики викладання, створення навчальних матеріалів, оформлення дидактичних ігор та організацію креативного простору.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу сприяє формуванню у студентів гнучкості, креативності та усвідомленого використання кольору як важливого елемента педагогічної діяльності, що забезпечує ефективний і гармонійний розвиток дітей.

*Інтегративний підхід* у підготовці студентів до використання кольору в освітньому процесі дошкільної та початкової освіти передбачає поєднання різних наукових дисциплін, методів та педагогічних технологій для формування цілісного уявлення про роль кольору у навчанні й розвитку дітей.

Цей підхід охоплює такі ключові аспекти, як: міждисциплінарність, інтеграція теорії та практики, взаємозв'язок мистецтва та педагогіки, технологічна інтеграція, гармонізація освітнього середовища.

Міждисциплінарність – включення знань із психології кольору, педагогіки, мистецтвознавства, нейропсихології, дизайну освітнього середовища та технологій навчання. Це дозволяє студентам усвідомити значення кольору в когнітивному, емоційному та сенсорному розвитку дітей.

Інтеграція теорії та практики – поєднання навчальних курсів із практичною підготовкою, що включає розробку дидактичних матеріалів, створення кольорового оформлення освітнього простору та використання кольору в інтерактивних методах навчання.

Взаємозв'язок мистецтва та педагогіки – залучення студентів до художньо-творчої діяльності, що сприяє розвитку їхньої креативності, візуальної грамотності та здатності використовувати колір як засіб естетичного виховання дітей.

Технологічна інтеграція – застосування цифрових технологій, мультимедійних ресурсів, доповненої та віртуальної реальності для демонстрації можливостей кольору в освітньому процесі.

Гармонізація освітнього середовища – вивчення принципів кольорового дизайну у просторовій організації класних кімнат і дитячих садків для забезпечення комфортної та стимулюючої атмосфери.

Застосування інтегративного підходу забезпечує комплексну підготовку майбутніх педагогів, розвиває їхню гнучкість у використанні кольору та сприяє формуванню цілісного педагогічного бачення, що враховує особливості розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

*Синергетичний підхід* у підготовці студентів до використання кольору в освітньому процесі дошкільної та початкової освіти ґрунтується на принципах самоорганізації, взаємодії різних компонентів освіти та формуванні системного мислення у майбутніх педагогів. Він дозволяє розглядати підготовку студентів не як лінійний процес засвоєння знань, а як багаторівневу систему, де взаємодіють різні компоненти педагогічної, психологічної та мистецької підготовки [11]. Синергетичний підхід передбачає використання кольору як багатофункціонального інструменту, що поєднує когнітивні, емоційні, сенсорні та естетичні аспекти розвитку дітей.

Основними аспектами синергетичного підходу ми розглядаємо: цілісність і взаємодію, самоорганізацію освітнього процесу, інтеграцію педагогічних підходів, творчий синтез, ефект синергії.

Цілісність і взаємодія передбачають розглядання кольору не ізольовано, а як частину загального навчального середовища, яке впливає на психоемоційний стан дітей, їхню увагу, мотивацію та творчий розвиток.

Самоорганізація освітнього процесу полягає у навчанні студентів використовувати колір динамічно, адаптувати його відповідно до вікових особливостей, емоційного стану та індивідуальних потреб дітей.

Інтеграція педагогічних підходів дозволяє поєднати особистісно-орієнтований, компетентнісний, інтегративний та діяльнісний підходи для ефективного використання кольору в навчанні.

Творчий синтез полягає в опановуванні майбутніми педагогами методів використання кольору у поєднанні з іншими засобами навчання: музикою, руховою активністю, театралізацією, цифровими технологіями тощо.

Ефект синергії забезпечується розумінням студентами, як гармонійне поєднання кольору, простору та дидактичних матеріалів може підвищувати ефективність освітнього процесу, створюючи комфортне й мотиваційне середовище для дітей.

Синергетичний підхід дозволяє розглядати підготовку студентів не як лінійний процес засвоєння знань, а як багаторівневу систему, де взаємодіють різні компоненти педагогічної, психологічної та мистецької підготовки. Це забезпечує формування гнучкого педагогічного мислення, здатності до адаптації й творчого підходу у використанні кольору в освітньому процесі. Поєднання знань із різних дисциплін сприяє глибшому усвідомленню ролі кольору в когнітивному, емоційному, сенсорному та естетичному розвитку дітей. Завдяки синергетичному підходу студенти навчаються бачити освітній простір як цілісну систему, де колір є одним із ключових засобів формування комфортного, мотивуючого та розвивального середовища для дошкільників і молодших школярів.

Діяльнісний підхід, згідно з яким засвоєння знань про колір і його використання в педагогічній практиці відбувається через активну взаємодію студентів із навчальним матеріалом, виконання практичних завдань і проектної діяльності.

Згідно з концепцією the LEGO Foundation діяльнісний підхід передбачає розвиток дитини у п'яти ключових сферах: фізичній, соціальній, емоційній, когнітивній та творчій [9]. Концепція розвитку п'яти сфер узгоджується з діяльнісним підходом у підготовці студентів. Використання кольору в освітньому процесі завдяки діяльнісному підходу the LEGO Foundation сприяє формуванню у майбутніх педагогів практичних навичок, необхідних для створення розвивального середовища для дітей.

Фізичний розвиток відбувається в процесі використання кольору в активних іграх та моторних вправах, що стимулюють координацію, спритність і сенсомоторні навички. Студенти вчаться застосовувати кольорові маркери, лабіринти, рухливі ігри з кольоровими перешкодами, що підтримують фізичну активність дітей.

Розвиток соціальної сфери забезпечується за допомогою комунікації майбутніх педагогів в процесі опановування методів використання кольору для розвитку та соціальної взаємодії. Вони навчаються організовувати групові ігри, в яких колір виступає засобом кооперації, створювати кольорові символи для правил поведінки в колективі та використовувати колір у процесі навчального діалогу, щоб стимулювати активне спілкування.

Розвиток емоційної сфери відбувається завдяки навчанню студентів використовувати колір як засіб регуляції емоційного стану дітей, створюючи гармонійне середовище для розвитку. Вони знайомляться з методами кольоротерапії, освоюють прийоми роботи з емоційними картками, розробляють вправи, в яких діти за допомогою кольору висловлюють свої почуття.

Когнітивний розвиток забезпечується в процесі навчальної діяльності, в якій студенти розробляють методики використання кольору з розвитку мислення, уваги та пам'яті дітей. Це включає кольорове кодування інформації, створення асоціативних схем для розширення словникового запасу, використання кольорових піктограм для формування зв'язного мовлення, застосування кольорових карток для аналізу та узагальнення матеріалу.

Творчий розвиток передбачає використання кольору як інструмента творчого самовираження і є важливим елементом навчання студентів. Вони оволодівають методиками кольоротерапії, експериментують із нетрадиційними техніками малювання та конструювання, розробляють завдання з розвитку художньої уяви та фантазії у дітей.

Таким чином, діяльнісний підхід у поєднанні з концепцією LEGO дозволяє студентам не тільки оволодіти знаннями про роль кольору, а й навчитися використовувати його у практичній роботі, забезпечуючи всебічний розвиток дошкільників і молодших школярів.

Таким чином, методологічні основи підготовки студентів до використання кольору в освітньому процесі дошкільної та початкової освіти базуються на поєднанні сучасних наукових підходів, що забезпечують комплексний розвиток майбутніх педагогів. Компетентнісний, особистісно-орієнтований, інтегративний, синергетичний та діяльнісний підходи формують у студентів розуміння значення кольору як важливого педагогічного інструмента та навички його ефективного застосування в освітньому середовищі.

Отже, методологічні основи підготовки студентів до використання кольору в освітньому процесі створюють науково обґрунтовану базу для розвитку їхньої професійної компетентності, сприяють усвідомленню ролі кольору в навчанні та вихованні дітей, а також формують здатність майбутніх педагогів до творчого й інтегративного застосування кольору у своїй педагогічній діяльності.

Розгляд методологічних підходів до підготовки майбутніх педагогів до використання кольору в освітньому процесі засвідчив, що колір є не лише засобом художньо-естетичного оформлення простору, а й важливим інструментом розвитку дитини. Формування професійної компетентності студентів у цій сфері сприяє створенню сприятливого освітнього середовища, що підтримує когнітивний, емоційний та соціальний розвиток дітей.

Важливим аспектом у подальшому дослідженні є безпосередній вплив кольору на пізнавальні процеси та психоемоційний стан дітей. Колірна гама освітнього простору, використання кольору в дидактичних матеріалах та мистецькій діяльності має значний вплив на увагу, пам'ять, мислення, а також

на емоційний комфорт і мотивацію до навчання. Розгляд цього питання дозволить визначити оптимальні способи застосування кольору для підтримки гармонійного розвитку дітей у дошкільному та молодшому шкільному віці.

Ключову роль у житті людини відіграє колір, супроводжує її з перших днів життя, допомагає формувати сенсорний досвід, розпізнавати об'єкти, орієнтуватися в просторі та виражати емоції.

Сучасна система освіти вимагає від педагогів не лише фундаментальних знань з методики навчання, а й розуміння психологічних, когнітивних та естетичних аспектів освітнього процесу. Одним із важливих засобів формування розвивального освітнього середовища є використання кольору. Його вплив на навчання та виховання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку є доведеним у численних наукових дослідженнях (Elliot & Maier, 2014; Boyatzis & Varghese, 1994). Проте, незважаючи на значну кількість теоретичних напрацювань, проблема підготовки майбутніх педагогів до ефективного використання кольору залишається недостатньо дослідженою.

Колір відіграє ключову роль у формуванні сенсорного досвіду дітей, оскільки є одним із перших параметрів, які вони починають розрізняти. З раннього віку дитина починає розрізняти кольори, проте процес їх усвідомленого сприйняття та диференціації триває поступово.

Вже з перших місяців життя немовлята реагують на яскраві контрасти, поступово навчаються розпізнавати та диференціювати кольори. Колірна насиченість оточення стимулює зорове сприйняття, розвиває увагу, пам'ять і сприяє формуванню асоціативного мислення. У поєднанні з тактильними, звуковими та моторними стимулами колір збагачує сенсорний досвід дитини, допомагає їй осмислювати та систематизувати інформацію про світ.

Використання кольорових іграшок, предметів побуту та дидактичного матеріалу є ефективним засобом активізації сенсорної сфери дітей. Відповідно до вікових особливостей, сприйняття кольору дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку має специфічні характеристики, які необхідно враховувати у педагогічній практиці.

Дошкільники активно реагують на яскраві, насичені кольори, їхнє сприйняття є більш емоційним, ніж раціональним. Психологи відзначають, що в цьому віці діти віддають перевагу теплим тонам (жовтому, червоному, помаранчевому), які стимулюють активність, енергійність та допитливість. Водночас холодні кольори (синій, зелений) здатні викликати відчуття спокою та врівноваженості.

М. Борнстайн у своїй роботі «Infant Color Vision and Perception» (1975) досліджував особливості кольорового зору немовлят, щоб з'ясувати, наскільки розвинена їхня здатність до сприйняття кольору на ранніх етапах розвитку.

Автор застосовував експериментальні методи, зокрема техніку звикання-дезвикання (*habituation-dishabituation*), щоб перевірити реакцію немовлят на різні кольорові стимули. Цей метод передбачав, що якщо немовля помічає відмінність між кольорами, його увага відновлюється після показу нового кольору. Основні результати засвідчили, що немовлята у віці від 4 місяців мають добре розвинену здатність розрізняти основні кольори, їхнє сприйняття кольорів є не лише фізіологічним, а й когнітивним процесом, що нагадує колірну диференціацію у дорослих. Малюки можуть класифікувати кольори за спектральною схожістю, тобто групувати відтінки відповідно до їхніх спектральних характеристик [12].

Це дослідження стало одним із перших, що підтвердило наявність вроджених механізмів кольорового сприйняття в ранньому віці. Результати М. Борнстайна мали значний вплив на подальші дослідження в когнітивній психології та нейронауці, показавши, що базові візуальні навички не є виключно результатом навчання, а багато в чому закладені генетично. Практичне застосування отриманих результатів знайшли своє відображення у сфері дизайну дитячих іграшок та освітніх матеріалів, у виборі контрастних кольорів для стимуляції розвитку зору, у психології розвитку, зокрема для вивчення механізмів сприйняття світу немовлятами. Таким чином, дослідження М. Борнстайна стало важливим етапом у розумінні того, як люди починають сприймати світ у кольорах ще в ранньому дитинстві.

Результати наукових досліджень свідчать про те, що здатність сприймати кольори з'являється у дітей з перших місяців життя (Skelton, 2020).

Отже, аналіз сучасних досліджень доводить, що колір є потужним засобом сенсорного розвитку дитини, впливає на її зорове сприйняття, когнітивні процеси та емоційний стан. У ранньому віці колір сприяє формуванню уваги, пам'яті, асоціативного мислення та навичок класифікації, стає одним із перших орієнтирів у пізнанні світу. Поєднання кольору з тактильними, звуковими та моторними стимулами збагачує сенсорний досвід, допомагає дитині вибудовувати цілісне сприйняття навколишнього середовища. Використання продуманої кольорової гами в предметному та освітньому просторі може стати ефективним інструментом для гармонійного розвитку дітей, сприяти підвищенню їхньої пізнавальної активності та емоційної стабільності.

Колір є важливим когнітивним чинником, що безпосередньо впливає на процеси сприйняття, запам'ятовування, мислення та мотивацію до навчання. Дослідження підтверджують, що яскраві кольори привертають увагу дітей, допомагають їм зосереджуватися на навчальному матеріалі. Використання кольорових акцентів сприяє полегшенню запам'ятовування інформації,

оскільки асоціативні зв'язки між кольором і змістом підсилюють когнітивну обробку даних. Крім того, колір може стимулювати різні типи мислення: теплі відтінки активізують творчу діяльність, а холодні – сприяють аналітичному сприйняттю. Важливим аспектом є також вплив кольору на мотивацію до навчання: гармонійне кольорове оформлення освітнього простору та дидактичних матеріалів створює позитивну атмосферу, підвищує інтерес дітей до навчання та сприяє їхній емоційній стійкості.

Тривалий час у навчанні дітей та оформленні освітнього середовища існувала тенденція використання палітри кольорів, в якій основна увага приділялася зв'язку між кольором і характеристиками предметів, що мало на меті розвиток сенсорного сприйняття та збагачення словникового запасу дітей. Однак такий підхід значною мірою обмежував функціональний потенціал кольору в освітньому процесі. У той час як колір розглядався переважно як засіб для опису об'єктів, недостатньо враховувався його психологічний, емоційний та когнітивний вплив на дитину.

Відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти (БКДО, редакція 2021), в освітніх напрямках «Дитина у світі сенсорно-пізнавального простору» та «Дитина у світі мистецтва» одним із ключових завдань є формування у дошкільників усвідомлених уявлень про кольори, їх властивості та роль у навколишньому середовищі.

Науковці наголошують, що художньо-продуктивна діяльність є ефективним засобом для розвитку сенсорного сприймання, розширення уявлень про колір як елемент сенсорно-пізнавальної та мистецько-творчої компетентностей [5]. Зокрема, дослідники Е. Белкіна, О. Дронова, Т. Житник, В. Котляр, О. Половіна, О. Саприкіна, Л. Сірченко, В. Суржанська підкреслюють, що залучення дітей до практичної взаємодії з кольором у процесі малювання, аплікації, ліплення та інших видів творчої діяльності сприяє розвитку їхнього естетичного смаку, креативності та здатності до вираження власних емоцій і вражень засобами образотворчого мистецтва.

У сучасних освітніх підходах, зокрема, у дошкільній та початковій освіті застосування кольору спрямовано на забезпечення емоційного комфорту, ефективну організацію освітнього простору, формування сенсорного досвіду, розвиток уяви, асоціативного мислення та творчих здібностей дітей. Використання кольору в освітньому середовищі допомагає покращити засвоєння інформації, організувати простір та створити комфортні умови для розвитку дитини.

Колір відіграє ключову роль у когнітивному розвитку дитини. Він сприяє формуванню асоціативного мислення, покращує концентрацію уваги, сприяє естетичному вихованню та розвитку творчих здібностей. У дошкільній і

початковій освіті колір використовується як засіб сенсорного розвитку, дидактичний інструмент, засіб емоційної регуляції та організації навчального середовища. Відтак, підготовка педагогів до роботи з кольором є важливою складовою їхньої професійної компетентності.

У молодшому шкільному віці кольоросприйняття стає усвідомленішим, діти починають аналізувати та диференціювати відтінки, співвідносити їх із певними об'єктами та явищами. Важливим аспектом є розвиток кольорових асоціацій: діти починають пов'язувати кольори з емоціями, настроєм, символічним значенням. Наприклад, зелений часто асоціюється зі спокоєм і природою, червоний – з радістю або небезпекою, жовтий – з теплом і світлом.

Дослідження вказують на те, що колірна гамма освітнього середовища безпосередньо впливає на психофізіологічний стан учнів. Надлишок яскравих кольорів може спричиняти перевантаження нервової системи, підвищену збудливість та втому, тоді як гармонійне поєднання відтінків сприяє емоційній рівновазі, концентрації уваги та підвищенню навчальної мотивації.

Урахування особливостей кольоросприйняття в освітньому процесі є важливим для підвищення ефективності пізнавальних процесів у розвитку дитини. Колір є важливим чинником, що впливає на пізнавальну активність, пам'ять, увагу та мислення дитини. Дослідження сучасних науковців показують, що діти «краще запам'ятовують кольорові зображення, а не чорно-білі, надають перевагу природним кольорам замість штучно розфарбованих» [1, с. 73]. Ф. Фарлі та А. Грант висунули теорію, згідно з якою кольори створюють значний вплив на увагу. Їхнє дослідження аргументує доцільність вдалого поєднання кольорів та їхніх відтінків у роботі з дітьми початкової ланки. При цьому важливо враховувати наступні фактори, які визначають сприйняття дитиною кольору: насиченість кольору забезпечує читабельність тексту; поєднання комбінацій кольорів фону та шрифту; освітлення, що впливає на сприйняття кольору; колірні переваги учнів; поєднання комбінацій кольорів шрифту з різними типами шрифтів [16]. Отже, дослідження доводять, що правильний підбір кольорів в освітньому процесі може сприяти ефективному засвоєнню знань. Так, контрастні кольори допомагають швидше запам'ятовувати інформацію, тоді як надлишок яскравих відтінків може призводити до перенасичення сприйняття і зниження концентрації уваги.

Дослідники США в галузі когнітивної психології Р. Мехта (R. Mehta), Р. Чжу (R. Zhu) вивчали вплив червоного та синіх кольорів на продуктивність у когнітивних завданнях. Науковці припустили, що червоний колір підсилює увагу до деталей і точність виконання завдань, тоді як синій стимулює креативність та асоціативне мислення. У шести експериментах учасники

виконували різні когнітивні завдання на комп'ютерних екранах із червоним, синім або нейтральним фоном. Дослідження включало як завдання, що вимагали аналітичного мислення (пошук помилок, запам'ятовування деталей), так і творчі тести (генерація нових ідей, нестандартні асоціації). Основні результати дослідження показали, що червоний колір покращував точність виконання завдань, що потребують уважності та концентрації, наприклад, таких як: запам'ятовування слів або корекція помилок. Синій колір стимулював творче мислення та новаторські підходи, учасники демонстрували більшу гнучкість у генеруванні ідей та розв'язанні нестандартних задач. Кольоровий фон мав значний вплив на виконання завдань, навіть коли учасники не усвідомлювали його впливу [19].

Таким чином, дослідження американських учених демонструє, що колір може суттєво впливати на когнітивну діяльність: червоний є ефективним для завдань, що вимагають уваги до деталей та аналітичного мислення; синій – сприяє креативності та відкритості до нових ідей. Ці висновки мають практичне значення для дизайну навчального середовища, організації освітнього простору, оформлення дидактичних матеріалів, де використання кольору може сприяти досягненню певних когнітивних цілей.

Згідно з роботами С. Бурсової, О. Гришко, І. Карапузової, Л. Клеваки, використання кольору в навчальних матеріалах сприяє розвитку логічного мислення, адже він допомагає структурувати інформацію та створювати асоціативні зв'язки. Науковці зазначають, що в іграх з використанням кольору в дидактичних матеріалах відбувається розвиток сенсорних здібностей разом із розвитком логічного мислення, вмінням виражати думки словами, адже для розв'язання ігрового завдання дитині доводиться знаходити характерні ознаки предметів і явищ, порівнювати, групувати, класифікувати їх, робити висновки, узагальнення [2]. Дітям легше запам'ятовувати навчальний матеріал, якщо він поданий у кольоровій формі, особливо якщо використовуються зрозумілі символи та схеми

Педагоги та дизайнери освітнього простору дедалі більше орієнтуються на психофізіологічні особливості сприйняття кольору дітьми різного віку. Дослідження в галузі психології та педагогіки свідчать, що правильно підібрані кольорові рішення можуть підвищити концентрацію уваги, стимулювати мислення, покращувати настрій та навіть впливати на поведінку. Водночас нераціональне використання кольору може спричинити перевантаження нервової системи, зниження працездатності та емоційну нестабільність. Особливо це стосується періоду активного сенсорного розвитку – дошкільного та молодшого шкільного віку, коли діти найбільш чутливі до візуальних стимулів, а колір може регулювати рівень активності дітей, покращувати

емоційний фон і впливати на процеси запам'ятовування та пізнавальної діяльності. Доведено, що теплі відтінки стимулюють активність, тоді як холодні сприяють зниженню рівня тривожності та підвищенню працездатності. Крім того, гармонійне поєднання кольорів сприяє створенню комфортної атмосфери, що позитивно впливає на освітній процес та соціалізацію дітей.

Згідно з дослідженнями науковців, педагоги можуть використовувати знання про вплив кольору для оптимізації освітнього середовища:

- Використання нейтральних кольорів у класних кімнатах із яскравими акцентами для мотивації навчальної діяльності.

- Кольорове маркування навчальних матеріалів для кращого сприйняття та запам'ятовування.

- Врахування індивідуальних особливостей дітей у сприйнятті кольору та адаптація навчального середовища відповідно до їхніх потреб.

Дослідження підтверджують, що колір безпосередньо впливає на емоційний стан, когнітивний розвиток та ефективність навчання дітей. Його правильне використання у педагогічній діяльності сприяє створенню комфортного середовища, підвищенню концентрації уваги та мотивації, розвитку асоціативного та критичного мислення. У майбутньому необхідні подальші дослідження щодо персоналізованого впливу кольору на дітей з різними психофізіологічними особливостями.

Зокрема, педагогічні аспекти використання кольору охоплюють такі ключові моменти як: організація освітнього простору, кольорове оформлення дидактичних матеріалів, використання кольору як дидактичного інструменту.

Організація освітнього простору. Навчальні приміщення повинні мати збалансоване колірне оформлення: базові нейтральні кольори (білий, бежевий, світло-сірий) у поєднанні з яскравими акцентами у вигляді навчальних матеріалів або декору. Використання холодних кольорів (блакитного, зеленого) у зонах для концентрації та теплих (жовтого, оранжевого) у зонах для активної діяльності.

Кольорове оформлення дидактичних матеріалів. Контрастність та помірна насиченість кольорів у підручниках, плакатах, роздатковому матеріалі сприяють кращому запам'ятовуванню інформації. Надмірна яскравість та велика кількість кольорових елементів можуть відволікати дитину від основного змісту навчального матеріалу.

Використання кольору як дидактичного інструменту. У початковій школі кольорові позначки можуть слугувати засобом організації навчального матеріалу (наприклад, розподіл завдань за складністю через колірне маркування, використання кольорових схем для структурування інформації).

Колір допомагає формувати логічні зв'язки між поняттями, сприяє розвитку асоціативного мислення та просторової уяви.

Отже, сприйняття кольору дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку має значний вплив на їхній емоційний стан, увагу, пізнавальну активність та навчальну мотивацію. Усвідомлене використання кольорових ресурсів у педагогічній практиці дозволяє створювати комфортне та ефективне освітнє середовище, сприяє розвитку когнітивних і креативних здібностей дітей. Врахування психолого-педагогічних аспектів кольоросприйняття допоможе педагогам оптимально організувати освітній процес та підвищити його результативність.

У сучасній освіті підхід до використання кольору в розвитку дитини ґрунтується на наукових дослідженнях про вплив кольору на когнітивні процеси, емоційний стан і поведінку дітей. Це виявляється у свідомому підборі кольорової гами для освітнього середовища, використанні кольорових маркерів у дидактичних матеріалах і візуалізації навчального контенту, а також у впровадженні кольоротерапії в освітній процес.

Зокрема, у кольоровому оформленні середовища спостерігається диференційований підхід: у зонах для концентрації та навчання переважають спокійні відтінки (блакитний, зелений), тоді як у зонах для творчості та ігор використовують насичені, енергійні кольори (жовтий, червоний, оранжевий), що сприяють активності й креативності дітей.

Колір є одним із найважливіших факторів емоційного розвитку дитини.

К. Бояціс і Р. Варгезе досліджували, як діти пов'язують кольори з емоціями. Вони прагнули зрозуміти, чи існують універсальні емоційні реакції на кольори в дитячому віці. Дослідження проводилося серед дітей віком від 5 до 6 років. Дітям демонстрували вісім кольорів (червоний, синій, жовтий, зелений, фіолетовий, помаранчевий, чорний і білий). Після кожного кольору дитина повинна була вибрати емоцію, з якою вона його асоціює (щастя, сум, гнів, страх тощо). Дослідники підраховували частоту асоціацій кожного кольору з певною емоцією. У результаті дослідження було виявлено: теплі кольори (червоний, жовтий, помаранчевий) в дітей найчастіше асоціювалися з позитивними емоціями, особливо радістю та енергією; холодні кольори (синій, зелений, фіолетовий) викликали спокійні або нейтральні емоції, хоча іноді асоціювалися із сумом; чорний колір здебільшого асоціювався зі страхом і сумом, а білий – з нейтральними або позитивними відчуттями [14].

Дослідження К. Бояціс і Р. Варгезе підтвердило: у дітей існують стійкі емоційні реакції на кольори, які формуються як під впливом біологічних механізмів, так і завдяки культурним факторам; дітям властиво реагувати на кольори інтуїтивно та узагальнено, що важливо для розробки ефективних

візуальних та освітніх матеріалів. Таким чином, дослідження К. Бояціса та Р. Варгезе підтвердило важливість кольору у формуванні емоційного стану дітей та його потенціал для використання в освітній і психологічній практиці.

У наукових дослідженнях доведено, що колірна гамма впливає на психоемоційний стан людини, може стимулювати або, навпаки, пригнічувати активність, сприяти концентрації уваги або розслабленню (Elliot & Maier, 2014; Mehta & Zhu, 2009). Здатність до розрізнення кольорів формується ще в ранньому дитинстві (Bornstein, 1975; Skelton, 2020), а з віком колірні уподобання можуть змінюватися під впливом індивідуальних особливостей, соціального середовища та культурних факторів.

Колір відіграє важливу роль у психічному розвитку дитини, впливаючи на її емоційний стан та поведінкові реакції. Сучасні дослідження у галузі психології, педагогіки та нейронауки підтверджують, що різні кольори мають специфічний вплив на активність мозку, активізують або гальмують певні психофізіологічні процеси.

Дослідження Люшера (1947) та його колірний тест стали основою для аналізу зв'язку між кольором і емоційним сприйняттям людини. Вчений виявив, що певні кольори можуть викликати позитивні або негативні емоційні реакції. Так, теплі відтінки (червоний, жовтий, оранжевий) стимулюють активність, підвищують енергійність та викликають радісні емоції, тоді як холодні кольори (синій, зелений) сприяють релаксації, зниженню рівня тривожності та концентрації уваги.

Е. Елліот (A. Elliot), М. Маєр (M. Maier) розглядають колір як фактор, що здатний модифікувати когнітивні та емоційні реакції людини. Науковці аналізують сучасні експериментальні дослідження, які демонструють, що різні кольори можуть викликати певні емоції, впливати на продуктивність та мотивацію. Так дослідники зазначають, що червоний колір асоціюється з підвищеною пильністю, але може викликати занепокоєння та знижувати когнітивну продуктивність у завданнях, що вимагають складного мислення. Синій і зелений кольори сприяють творчості, концентрації та загальному відчуттю комфорту. Кольори можуть підсвідомо впливати на поведінку, наприклад, червоний у контексті тестування може викликати страх невдачі, тоді як у спортивних змаганнях він може підсилювати агресивність і впевненість [15]. Дослідження підтверджує, що колір є важливим чинником у мотиваційних процесах та може бути використаний для покращення навчальної діяльності, продуктивності праці та емоційного стану.

Формування емоційного комфорту. Правильний підбір кольорів допомагає зменшити рівень тривожності, сприяє створенню мотиваційного середовища. Для роботи з дітьми, схильними до підвищеної збудливості,

рекомендується використовувати спокійні пастельні відтінки, які врівноважують емоційний стан.

Науковці, зокрема відзначають, що кольорове середовище здатне формувати психоемоційний стан дітей. Наприклад:

Червоний – стимулює активність, але у великих кількостях може викликати збудження та агресивність.

Жовтий – сприяє гарному настрою, відчуттю радості, активізує уяву.

Синій та блакитний – сприяють спокою, концентрації уваги, стабілізації емоційного стану.

Зелений – викликає відчуття гармонії, врівноваженості та комфорту.

Фіолетовий – пов'язаний із творчістю та інтуїцією, проте у великій кількості може викликати меланхолійність.

Аналіз освітніх програм доводить, що формування компетентностей майбутніх педагогів у сфері кольорознавства здійснюється на рівні бакалаврату на спеціальностях 012 «Дошкільна освіта» та 013 «Початкова освіта» в дисциплінах «Методика образотворчої діяльності» та «Методика викладання мистецької галузі», «Методика викладання технологічної галузі» відповідно. Зміст цих курсів свідчить про поступове розширення теоретичних і практичних аспектів вивчення кольору, що охоплюють психологічні, естетичні та дидактичні аспекти його використання в освітньому процесі.

Так, у дисципліні «Методика образотворчої діяльності» для майбутніх вихователів увага зосереджується на ролі кольору у формуванні сенсорного досвіду дитини дошкільного віку, розвитку сприйняття, експериментуванні з кольоровими матеріалами та вираженні емоцій через колір. Курс передбачає знайомство студентів з основами колористики, правилами гармонійного поєднання кольорів та методами розвитку художньо-творчої активності дітей.

Дисципліна «Методика викладання мистецької галузі» розширює знання майбутніх учителів початкових класів про колір як засіб візуальної комунікації, вплив кольорової гами на емоційний стан учнів та особливості використання кольору в композиції. Велика увага приділяється аналізу творів мистецтва, інтеграції кольору у міжпредметні зв'язки, а також формуванню у дітей навичок свідомого використання кольорових засобів у творчості.

У межах курсу «Методика викладання технологічної галузі» розглядається роль кольору у дизайні та технологічній діяльності молодших школярів. Акцент робиться на розвиток просторового мислення, розуміння особливостей кольору в декоративно-ужитковому мистецтві, роботі з різними матеріалами та техніками.

Попри наявність елементів кольорознавства в зазначених освітніх програмах, дослідженню впливу кольору на розвиток дітей приділяється

недостатньо уваги. Освітні програми здебільшого орієнтовані на художньо-естетичний аспект. Водночас роль кольору у когнітивному, сенсорному та психоемоційному розвитку дітей залишається недостатньо розкритою. Часто питання кольору розглядається переважно у контексті художньої діяльності, тоді як його потенціал як інструменту сенсорного, емоційного та соціального розвитку залишається нерозкритим. Майбутні педагоги часто не володіють системними знаннями про психолого-педагогічні аспекти впливу кольору на дітей та методи його ефективного застосування в освітньому середовищі. Відсутність системного підходу до формування кольорознавчих компетентностей майбутніх педагогів зумовлює потребу у введенні спеціалізованої вибіркової дисципліни «Колір і пошуково-дослідницька діяльність дітей».

Програма підготовки студентів до застосування кольору в педагогічній практиці зумовлена також трансформацією вищої освіти України, що орієнтована на інтеграцію до європейського освітнього простору й вимагає спрямування на забезпечення високої якості освіти, інклюзивності, розвитку критичного мислення та компетентностей, а також впровадження інноваційних підходів до навчання, що відповідають реаліям сучасного світу [10]. Одним із важливих аспектів цієї трансформації є вдосконалення педагогічної підготовки, зокрема підготовки педагогів до використання нових технологій і засобів для розвитку дітей.

У розрізі цих орієнтацій особливу роль у контексті європейських освітніх стандартів відіграє дисципліна «Колір і пошуково-дослідницька діяльність дітей», яка відповідає сучасним вимогам освіти на рівні ЄС, зокрема інклюзивності та міждисциплінарного підходу. Розробка цієї дисципліни стає важливою складовою частиною підготовки майбутніх педагогів, які повинні володіти сучасними методиками інтеграції кольору в освітній процес, ефективно застосовувати його для розвитку дітей, а також стимулювати їхню творчість і самовираження.

Метою вибіркової дисципліни «Колір і пошуково-дослідницька діяльність дітей» є формування у майбутніх педагогів здатності інтегрувати колір в освітній процес, застосовувати його в пошуково-дослідницькій діяльності дітей, сприяти їхньому сенсорному, пізнавальному, емоційному, соціальному, творчому розвитку, розширювати уявлення про колір як засіб пізнання світу та самовираження.

Програма дисципліни зосереджена на пошуково-дослідницькому підході, що стимулює інноваційність і критичне мислення у студентів. Це дозволяє майбутнім педагогам опанувати інструменти для самостійного проведення досліджень, розвивати вміння працювати в умовах змінного та багатозадачного

освітнього середовища, що є важливим аспектом у процесі трансформації вищої освіти в Україні з урахуванням європейських освітніх стандартів.

Вибіркова дисципліна «Колір і пошуково-дослідницька діяльність дітей» спрямована на:

1. Поглиблене вивчення теоретичних основ кольорознавства, його психологічних і педагогічних аспектів.

2. Формування практичних навичок використання кольору у створенні дидактичних матеріалів, організації освітнього простору та проведенні дослідницьких і творчих активностей дітей.

3. Розвиток дослідницьких компетентностей майбутніх педагогів у процесі вивчення впливу кольору на когнітивний розвиток і психоемоційний стан дітей, а також аналіз ефективності різних колірних рішень в освітньому процесі.

Курс сприяє розширенню знань студентів про колір як засіб сенсорного пізнання, формуванню навичок інтеграції кольорових досліджень у пізнавальну діяльність дітей, а також розумінню його впливу на емоційний стан, увагу, пам'ять, навчальну мотивацію та соціальний розвиток. Важливою складовою курсу є ознайомлення студентів із методами проведення експериментів із кольором у межах освітнього середовища, організація пошуково-дослідницької діяльності на основі інтерактивних та ігрових підходів, використання міждисциплінарних зв'язків для розширення емоційно-пізнавального досвіду дітей.

Курс поєднує інтерактивні методи навчання, пошуково-дослідницьку та проєктну діяльність, аналіз кейсів, практичні завдання, що дозволяє студентам на діяльнісному рівні опанувати теоретичні знання та набути досвіду їхнього застосування в педагогічній практиці.

Опанування теоретичних основ кольорознавства включає вивчення фізичних, психологічних та культурних аспектів кольору, його впливу на когнітивні процеси, емоційний стан і поведінку дітей, ознайомлення з науковими дослідженнями щодо впливу кольору на пам'ять, увагу та мотивацію до навчання.

Формування практичних навичок використання кольору в освітньому процесі передбачає розробку та апробацію кольорових дидактичних матеріалів, навчальних посібників, ігрових методик, що враховують вікові особливості дітей; навчання принципам ергономічного оформлення освітнього простору, використання кольору в мистецькій, пошуково-дослідницькій та STEM-освіті.

Застосування кольору як ресурсу для емоційного благополуччя вимагає опанування методів кольоротерапії для роботи з дітьми, що перебувають у стресових ситуаціях або мають особливі освітні потреби, використання

кольорових стратегій для створення атмосфери психологічного комфорту, мотивації та самовираження дітей.

Підготовка студентів під час опанування вибіркової дисципліни включає інтеграцію цифрових технологій, зокрема роботу з дизайнерськими та освітніми програмами, які допомагають створювати кольорові візуалізації, інтерактивні завдання та мультимедійні матеріали, використання цифрових інструментів для моделювання освітнього середовища з урахуванням колірних рішень.

Важливим складником комплексної підготовки є дослідницька діяльність. Студентам надається можливість аналізувати вплив кольору на пізнавально-розвивальний процес засобами спостереження, педагогічних експериментів, анкетування дітей і педагогів, що передбачає проведення власних досліджень щодо впливу кольору на мотивацію до навчання, концентрацію уваги та соціальну взаємодію.

Таким чином, навчання майбутніх педагогів з вибіркової дисципліни «Колір і пошуково-дослідницька діяльність дітей» орієнтовано на інтерактивність, міждисциплінарність і практичну діяльність, що дозволяє студентам усвідомлювати потенціал кольору в розвитку й емоційній підтримці дитини та ефективно застосовувати його на практиці.

Запровадження цієї дисципліни сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх педагогів, формуванню їхньої готовності до свідомого використання кольору в освітньому процесі, що, своєю чергою, позитивно вплине на всебічний розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

**Висновки.** Підготовка майбутніх педагогів до ефективного використання кольору в освітньому процесі є важливим аспектом сучасної педагогічної освіти. У статті обґрунтовано значення кольору як потужного інструменту для розвитку когнітивних, емоційних, сенсорних та естетичних здібностей дітей. Розкрито різноманітність наукових підходів, які дозволяють використовувати колір для покращення якості навчання, стимулювання творчого потенціалу дітей дошкільного та молодшого шкільного віку та регулювання емоційного фону в освітньому процесі.

Особлива увага приділена розробці та впровадженню вибіркової дисципліни «Колір і пошуково-дослідницька діяльність дітей», яка допомагає студентам розвинути кольорознавчу компетентність і практичні навички застосування кольору в педагогічній діяльності. Програма цієї дисципліни сприяє формуванню у майбутніх педагогів здатності усвідомлено використовувати колір в освітньому процесі, що підвищує його ефективність та позитивно впливає на психоемоційний стан дітей.

Висновки статті підкреслюють необхідність інтеграції кольору в навчальні стратегії, що дозволить майбутнім педагогам створювати сприятливе освітнє середовище, яке підтримує розвиток творчості, пізнавальних здібностей та емоційної стабільності учнів. Перспективи подальших досліджень передбачають експериментальну перевірку впливу програми на професійну діяльність майбутніх педагогів, розширення її змісту з урахуванням сучасних освітніх трендів, зокрема STEAM-освіти, цифрових технологій та інклюзивного навчання. Актуальним напрямом є також розробка електронного навчального курсу та інтеграція змішаного навчання, що дозволить підвищити доступність і ефективність підготовки майбутніх педагогів.

### Список використаних джерел

1. Алексеева Н. Особливості стимулювання пізнавальної активності учнів початкової школи засобами кольоротерапії *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи* : збірник наукових праць. Вип. 2(8), 2022 С. 68–75.
2. Бурсова С. С., Гришко О. І., Карапузова І. В., Клевака Л. П. Використання розвивального математичного матеріалу з метою формування елементарних математичних уявлень старших дошкільників. *Навчання й виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у викликах сьогодення* : монографія / за заг. ред. О. В. Лобової, І. П. Рогальської-Яблонської. Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. С. 7–25.
3. Ваганова Н. А. Розвиток естетичного художнього сприймання в дошкільному віці. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Видавництво «Фенікс», 2012. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 15. Частина І. С. 68–76.
4. Інжестойкова В. О. Колір як засіб створення художнього образу в дитячих малюнках. URL : <http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/5523/1/Ingestoikova.pdf> (дата звернення 10.03.2025).
5. Літіченко О., Мастерук Д. Колір у художньо-продуктивній діяльності дітей дошкільного віку. *Освітологічний дискурс*. 2023. № 2(41). URL : [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/45965/1/Litichenko\\_Macteryk\\_OD\\_II\\_2023\\_FP\\_O.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/45965/1/Litichenko_Macteryk_OD_II_2023_FP_O.pdf) (дата звернення 10.03.2025).
6. Максименко С., Деркач Л., Кіричевська Е., Касинець М. Психологія когнітивних процесів : науковий посібник. Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г. С. Костюка. Київ : «Видавництво Людмила» 2022. 420 с.
7. Отич О. Колір як емоційно-змістовий код культури. *Рідна школа*. 2017. №1–2 (січень–лютий) С. 18–22.

8. Розанов М. П. Психологія кольору: особливості, вплив і семіотичне значення. Збірн. наук. праць професорсько-викладацького складу ДонНУ імені Василя Стуса, 2019. С. 188–190.

9. Рома О. Ю. Діяльнісний підхід в освіті: переосмислення концепту. Матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи», м. Запоріжжя, 12–18 травня 2020 р. Запоріжжя, 2020. Вип. 1(38). URL : <https://drive.google.com/file/d/1AFbbnC6xv30yyQHQ9SsqoUG86HmmMd5pT> (дата звернення 08.03.2025).

10. Шакун Н., Щербина Н. Виклики та перспективи трансформації вищої освіти України в контексті європейської освітньої стратегії. Розвиток освіти в умовах євроінтеграційного поступу України. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2024. Том 184. № 28. С. 93–97.

11. Шульга Л. М. Творче самовираження дітей в художньо-практичній діяльності: синергетичний підхід. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2020. № 3 (36). Ч. I. С. 182–188.

12. Bornstein M. H.. Qualities of color vision in infancy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1975. № 19, P. 401–419.

13. Bornstein, M. H. Infant Color Vision and Perception. *Psychological Bulletin*, 1975. 82(5), P. 521–534.

14. Boyatzis C. J., & Varghese R. Children's Emotional Associations with Colors. *Journal of Genetic Psychology*, 1994.155(1), P. 77–85.

15. Elliot A. J., & Maier M. A. Color Psychology: Effects of Perceiving Color on Psychological Functioning in Humans. *Annual Review of Psychology*, 2014/ № 65, P. 95–120.

16. Farley F. H. & Grant A. P. Arousal and cognition: Memory for color versus black and white multimedia presentation. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*. 1976. Vol. 94, № 1. P. 147–150.

17. Hupka R. B., Zaleski Z., Otto J., Reidl L., & Tarabrina N. V. The colors of anger, envy, fear, and jealousy: A cross-cultural study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1997. 28(2), P. 156–171. URL : <https://doi.org/10.1177/0022022197282002> (дата звернення 10.03.2025).

18. Maule J. , Skelton A. , Franklin A. . The Development of Color Perception and Cognition. *Annual Review of Psychology*. 2023. 74(1). URL : [https://www.researchgate.net/publication/362727008\\_The\\_Development\\_of\\_Color\\_Perception\\_and\\_Cognition](https://www.researchgate.net/publication/362727008_The_Development_of_Color_Perception_and_Cognition) (дата звернення 12.02.2025).

19. Mehta R., & Zhu, R. J. Blue or red? Exploring the effect of color on cognitive task performances. *Science*, 2009. № 323 (5918), С. 1226–1229. URL : <https://doi.org/10.1126/science.1169144> (дата звернення 20.02.2025).

20. Shulha L., Skomorovska I., Fasolko T., Mironenko N., Zahorodnia, L. & Piddubna O. The Latest Pedagogical Ideas for Development of Creative Abilities in Preschool Children. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2022. № 14(4), P. 69–93.

21. Tsur R. Some Aspects of Cognitive Poetics. URL : [http://www.tau.ac.il/~tsurxx/2Cognitive\\_Poetics.html:el-ref](http://www.tau.ac.il/~tsurxx/2Cognitive_Poetics.html:el-ref) (дата звернення 16.02.2025).

Наукове видання

# **Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів в умовах сучасної освітньої парадигми**

Колективна Монографія

Верстка – Віктор Текуч

Підписано до друку 12.05.2025. Формат 60х84/16  
Папір офсет. Гарн. Times New Roman, Цифр. друк.  
Ум. друк. арк.14,2. Наклад 100 прим.

Видавництво «АА Тандем»  
Адреса: 69006,  
м. Запоріжжя, вул. В. Лобановського 27/69  
Свідоцтво про внесення до державного  
реєстру видавців: Серія ДК № 2899

Віддруковано з готового оригінал-макету  
друкарні ФОП Москвін А.А.  
зам. №138