



Ліпчевська І. Мінімізація навчальних втрат: розвиток уміння вчитися учнів початкової школи в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 6. С. 100-107. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i6-015>.

Lipchevska I. Minimizatsiia navchalnykh vtrat: rozvytok uminnia vchytysia uchniv pochatkovoї shkoly v umovakh voiennoho stanu [Minimization of educational losses: development of primary school students' learning to learn skill under the martial law]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2024. Vol. 12, No 6. S. 100-107. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i6-015>.

УДК 37.091.12.011.3-051:373.3]:159.942

DOI: 10.31110/2616-650X-vol12i6-015

Інна ЛІПЧЕВСЬКА

Інститут педагогіки НАПН України, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-6901-5863>

linla@ukr.net

МІНІМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ: РОЗВИТОК УМІННЯ ВЧИТИСЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. В умовах воєнного стану ключову значущість має забезпечення перспективності початкової освіти, а саме сформованості функційної грамотності учнів (уміння читати, писати, рахувати), їхньої цифрової освіченості й уміння (самостійно) вчитися. Стаття присвячена останньому складнику: вивченню проблеми формування та розвитку вміння вчитися учнів 1–4 класів. У роботі проведено аналіз, систематизацію й узагальнення результатів психолого-педагогічних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців за цим напрямом; охарактеризовано сутність і структуру вміння вчитися, ключові сучасні підходи до його формування та розвитку; визначено можливі шляхи формування та розвитку вміння вчитися учнів початкової школи в умовах воєнного стану.

Уміння вчитися, за визначенням О. Савченко, розглядається як метауміння, що включає структуровані знання про способи діяльності, досвід їх застосування, особистий пізнавальний досвід і ціннісне ставлення до самостійного навчання. Структура цього вміння охоплює п'ять компонентів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, контрольньо-оцінювальний і рефлексивно-корекційний.

Формування та розвиток уміння вчитися може здійснюватись згідно положень когнітивно-психологічного, соціокультурного підходів або їх інтеграції. Реалізація цих підходів в умовах воєнного стану є одним з важливих завдань сучасної системи початкової освіти в Україні. Це зумовлює необхідність забезпечення сукупності організаційних та психолого-педагогічних умов, насамперед створення емоційно-комфортної дружньої атмосфери в класі; моніторингу освітніх (навчальних) здобутків і втрат учнів; персоналізації навчання згідно потреб учнів, наявних у них освітніх (навчальних) втрат і прогалів; психоемоційного стану дітей; забезпечення свідомості учнів щодо мети та цілей навчання; сприяння усвідомленню учнями суті процесу учіння.

Вплив на суб'єктів освітнього процесу задля розвитку вміння вчитися учнів початкової школи має бути комплексним і передбачати зміни як в початковій освіті так і під час підготовки (майбутнього) вчителя в закладах вищої освіти та на курсах підвищення кваліфікації.

Ключові слова: уміння вчитися; початкова освіта; воєнний стан; освітні втрати; навчальні втрати; мінімізація навчальних втрат.

Inna LIPCHEVSKA

Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-6901-5863>

linla@ukr.net

MINIMIZATION OF EDUCATIONAL LOSSES: DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' LEARNING TO LEARN SKILL UNDER THE MARTIAL LAW

Abstract. In the conditions of martial law, it is of key importance to ensure the perspectiveness of primary education, namely the formation of students' functional literacy (ability to read, write, count), their digital literacy and the skill to (independently) learn. The article is devoted to the last of the listed aspects: the study of the issue of formation and development of grades 1-4 students' learning to learn. In the study the analysis, systematization and generalization of the results of psychological and pedagogical research of domestic and foreign scientists in this direction were carried out; the essence and structure of the learning to learn, key modern approaches to its formation and development are characterized; possible ways of formation and development of primary school students' learning to learn skill under the martial law are determined.

The learning to learn, according to the definition of O. Savchenko, is considered as a meta-skill that includes structured knowledge about methods of activity, experience of their application, personal cognitive experience and a valuable attitude to self learning. The structure of this skill includes five components: motivational, cognitive, activity, control-evaluative and reflective-corrective.

The formation and development of the learning to learn can be carried out according to the provisions of cognitive-psychological, socio-cultural approaches or their integration. The implementation of these approaches under the martial law is one of the important tasks of modern primary education system in Ukraine. This necessitates the ensuring of a set of organizational and psychological-pedagogical conditions, primarily the creation of an emotionally comfortable and friendly atmosphere in a class; monitoring of educational (learning) gains and losses of students; personalization of education according to the needs of students, their educational (learning) losses and gaps; psychoemotional state of children; ensuring students' awareness of the purpose and goals of education; promoting students' understanding of the essence of learning.

The influence on the subjects of the educational process for the development of the primary school students' learning to learn should be comprehensive and include changes both in primary education and during the training of (future) teachers in higher education institutions and in advanced training courses.

Keywords: learning to learn; primary education; martial law; educational losses; learning losses; minimization of educational losses.

Постановка проблеми. Війна в Україні створила безпрецедентні умови функціонування вітчизняної системи освіти. Регулярні повітряні тривоги й обмежені можливості для проведення уроків у шкільних укриттях суттєво ускладнили освітній (навчальний) процес. У відповідь на ці виклики було пришвидшено цифровізацію освіти й упроваджено дистанційне (змішане, гібридне) навчання. Однак, через масові відключення електроенергії, об'єктивні складності форсованої імплементації ІКТ в освітній процес і відмінності очної та цифрової освіти, ці заходи не дали змоги повноцінно відновити уроки, компенсувати втрати навчального часу та негативний вплив на психоемоційний стан учасників освітнього процесу. Подальші адаптивні кроки, в першу чергу, спрямовані на відновлення очного навчання (за умови задовільної безпекової ситуації в закладі освіти), індивідуалізацію/персоналізацію навчання з урахуванням індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних особливостей учнів, мотивацію навчання, (само)розвитку й самовдосконалення здобувачів освіти.

Згідно результатів досліджень, проведених Державною службою якості освіти України, з 2023/2024 навчального року прослідковується певна позитивна динаміка в навчальних результатах учнів порівняно з попередніми кризовими роками. Водночас, говорити про ефективну початкову, середню чи профільну базову освіту в умовах воєнного стану ще зарано.

У наявних обставинах для кожного рівня шкільної освіти (початкової, загальної базової, профільної базової) доцільним є виділення стрижня освітніх здобутків учнів, за наявності якого є можливим подальше навчання (на наступному її рівні) та надолуження освітніх (навчальних) втрат здобувачів освіти в осяжній перспективі. Так, у результатах початкової освіти ключову значущість мають функційна грамотність учнів (уміння читати, писати, рахувати), їхня цифрова освіченість і сформованість уміння (самостійно) вчитися. У межах цієї публікації сфокусуємо увагу на останній складовій – умінні учнів початкової школи вчитися.

Згідно результатів опитування понад 7000 учителів початкової школи, проведеного науковцями Інституту педагогіки НАПН України (Т. Алексєєнко, О. Барановською, І. Липчевською, Т. Павловою, О. Петрук) навесні 2024 року, умінням вчитися повноцінно володіє близько половини учнів 4-х класів, 40% учнів 3-х класів і 30–35% учнів 1–2-х класів. Водночас, у Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) навчання протягом життя (що передбачає опанування уміннями і навичками, необхідними для подальшого навчання, організацію власного навчального середовища, отримання нової інформації з метою застосування її для оцінювання навчальних потреб, визначення власних навчальних цілей і способів їх досягнення, навчання працювати самостійно й у групі) віднесено до ключових компетентностей учнів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування та розвитку вміння вчитися учнів початкової школи ґрунтовно вивчалася в науковій школі Олександри Яківни Савченко в 2000–2015 роках. Результати наукових досліджень за цим напрямом висвітлені в працях Н. Бібік (у контексті вивчення учнями інтегрованого курсу «Я досліджую світ»), О. Онопрієнко (під час уроків математики), О. Савченко (як ключова дидактична проблема початкової освіти й у контексті предметів «Читання» і «Літературне читання»), Я. Кодлюк (як процесуальна складова сучасного підручника для початкової школи), а також Т. Байбари, Н. Басюк, О. Біди, О. Вашуленко, І. Голубовської, О. Гордієнко, Т. Довгої, О. Комар, Н. Листопад, В. Мартиненко, І. Осадченко, Л. Хоружої, А. Цимбалару, О. Янкович.

У зарубіжній педагогіці досліджуваному питанню присвячені праці A. Letina [19], J. Ponomarioviene & D. Jakavonyte-Staskuviene [22], E. Hall, D. Leat, K. Wall, S. Higgins & G. Edwards [17], M. Pifarré [20], N. L. Nieto-Márquez, A. Baldominos & M. A. Pérez-Nieto [16], G. Barudzija [13], S. Gleasure & S. Parkinson [14].

Огляд науково-педагогічної літератури останніх п'яти років засвідчив, що в науковому етері обмежена кількість праць, у яких розглядається проблема формування/розвитку вміння вчитися учнів початкової школи, зокрема в контекстах організації й здійснення освітнього процесу в умовах воєнного стану; цифровізації освіти; дистанційного (змішаного, гібридного) навчання.

Мета дослідження: визначити можливі шляхи розвитку вміння вчитися учнів початкової школи в умовах воєнного стану.

Методи дослідження: аналіз, систематизація й узагальнення результатів педагогічних (психолого-педагогічних) досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців задля характеристики сутності й структури вміння вчитися; опису ключових сучасних підходів до його формування та розвитку; окреслення можливостей їх імплементації в освітній процес 1–4-х класів в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «уміння» є базисним для вітчизняної педагогіки. С. Гончаренко трактує його як здатність «належно виконувати певні дії», що базується на ефективному використанні людиною набутих знань і навичок [4, с. 338]. О. Савченко описує вміння як методи діяльності, спрямовані на практичні та теоретичні завдання, що можуть бути застосовані в стандартних і нестандартних ситуаціях. Вона фокусує увагу на тому, що:

- уміння формуються та розвиваються безпосередньо в процесі діяльності.
- їхня основа полягає в знаннях і життєвому досвіді суб'єкта [10].

У педагогічному словнику поняття «уміння» визначається як особистісна властивість, яка є необхідною умовою для подальшого розвитку: існуючі вміння людини слугують основою для формування та розвитку нових умінь і навичок [8]. Л. Серман вважає, що ця властивість є необхідною передумовою для опанування «гнучкою системою усвідомлених, цілеспрямованих, узагальнених, взаємопов'язаних розумових і практичних дій, що ґрунтуються на здібностях, знаннях і навичках, і дають змогу успішно виконувати діяльність у змінних умовах» [12, с. 135]. Аналогічну позицію висловлює М. Лук'янчиков, указуючи, що вміння – це здатність застосовувати засвоєні знання для виконання репродуктивних і творчих завдань [6].

І. Бех [1], О. Пометун [9] і Л. Величко [2] наголошують на нерозривності процесу формування/розвитку умінь і засвоєння відповідної знанневої складової освіти. О. Вишневський визначає знання, уміння та навички як рівні засвоєння інформації, зазначаючи, що вміння включає «пристосування знань до дії, поєднання [навчальної] інформації та дії». Він виокремлює елементарні (первинні) уміння, які передують формуванню навичок, тобто «здатності людини виконувати якусь дію або операцію автоматично, без участі уваги», і вміння-майстерність, що «спираються і на знання, і на набуті раніше навички» [3, с. 41]. О. Малихін виділяє прості вміння (навички), які є основою для формування комплексних (складних) умінь. Останні визначаються як «здатність людини свідомо застосовувати наявні знання й навички для вибору та виконання певних дій відповідно до поставленої мети в умовах, що змінюються». Психологічною основою вміння є усвідомлення необхідності його застосування для виконання конкретної діяльності, а також розуміння взаємозв'язку між метою діяльності, умовами та способами її досягнення [7, с. 123]. Згідно наведеної класифікації вміння вчитися відносяться до комплексних (складних) умінь.

Існує понад 40 визначень поняття «уміння вчитися» [15, с. 16]. Наприклад, воно може трактуватися як (1) засіб, за допомогою якого учні здобувають здатність критично мислити, сприймати інформацію перцептивно, точно аналізувати дані й оцінювати ситуації, щоб реалізувати свій особистісний потенціал; (2) спроможність усвідомлено виконувати навчальні дії; (3) здатність брати на себе відповідальність за процес і результат навчання [15] тощо. Загальноприйнятою для вітчизняної наукової школи є характеристика вміння вчитися за О. Савченко як «цілісного індивідуального утворення, що має кілька складових, які слід співвідносити зі структурою навчальної діяльності. У розвиненому вигляді ключова компетентність уміння учнів (самостійно) вчитися стає метаумінням, яке охоплює структуровані знання про способи діяльності, досвід їх застосування, надбання особистого пізнавального досвіду, ціннісне ставлення до самостійного учіння» [11, с. 5]. До структурних компонентів уміння вчитися відносяться мотиваційний (ставлення учнів до навчання, ціннісні орієнтири); когнітивний (відомі й нові знання, вміння та навички, які є об'єктом вивчення; цінності); діяльнісний (способи виконання навчальної діяльності на різних рівнях складності); контрольно-оцінний (самоперевірка, самоконтроль, самооцінювання рівня своїх навчальних досягнень); рефлексивно-корекційний (самоаналіз, самооцінка, самокорекція) [11].

Мотиваційний компонент передбачає формування й усталення в учнів стійкого позитивного ставлення до навчальної діяльності, сприяння розвитку допитливості та закріпленню особистісно значущого сенсу навчальних дій. Мотив виступає формою вираження потреби особистості, спонукаючи до діяльності та відповідаючи на питання, заради чого вона здійснюється. У цьому процесі існує ланцюжок зв'язку: потреба – мотив – діяльність. Ефективність навчання залежить від того, наскільки успішно розвиваються в учнів повноцінні мотиви до навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності. Проте, мотиваційна спрямованість навчання сама по собі не забезпечує формування технологічної та процесуальної сторін пізнавальної самостійності, тобто оволодіння засобами та способами пізнання, а також практичними й інтелектуальними можливостями, що забезпечують функціонування механізмів пізнання [11].

Когнітивний компонент об'єднує дві підсистеми: вже сформовані компетентності, набуті знання, способи дій, на основі яких здійснюється опанування нового матеріалу, та нові знання, уміння та навички, які засвоюються. Згідно співвідношення між відомими й невідомими знаннями, уміннями, навичками визначається доцільний вид навчальної діяльності: репродуктивний, частково самостійний, самостійний або творчий. Засвоєний у процесі навчання матеріал стає інструментом для подальшого розвитку особистості [11].

Центральним елементом уміння вчитися є діяльнісний компонент, який включає різні форми, методи, прийоми і засоби навчання (учіння) [11].

У процесі організації навчальної діяльності учнів контроль й оцінювання, здійснювані вчителем, виконують низку важливих функцій, серед яких мотиваційна, діагностична, коригувальна, прогностична, навчально-перевірочна та розвивальна. Методично обґрунтоване проведення контрольної-оцінювальної діяльності вчителем сприяє розвитку в школярів ключових пізнавальних процесів (уваги, мислення, пам'яті, мовлення), волі, пізнавальної активності й самостійності, відповідальності. Особливе значення в цьому контексті має формування навичок взаємоконтролю, самоконтролю, самоперевірки та самооцінювання, що сприяє розвитку здатності до рефлексії та самостійної корекції навчальних досягнень учнями (контрольно-оцінювальний і рефлексивно-корекційний компоненти вміння вчитися) [11].

Усі зазначені компоненти повинні формуватися у взаємозв'язку на основі міжпредметного підходу, суб'єкт-суб'єктних відносин, з урахуванням принципів наступності та перспективності цього процесу.

Формування та розвиток уміння вчитися може розглядатися в межах двох класичних підходів:

- *когнітивно-психологічного* (за якого уміння вчитися розглядається у вузькому значенні, що дає змогу відповісти на питання «як вчитися?»);
- *соціально-культурного* (описує широке значення досліджуваного вміння, що характеризує учня як суб'єкта учіння у відкритій динамічній системі освіти) [14].

Згідно першого з них, М. Radovan акцентує увагу на невід'ємному зв'язку між умінням вчитися та «когнітивними і метакогнітивними аспектами навчання» [23, с. 30]. W. Lee визначає безпосередньо вміння вчитися як ключову «когнітивну компетентність XXI століття» [18, с. 466].

Когнітивні стратегії (методи/прийоми) навчання характеризуються як цілеспрямовані ментальні процеси, що здійснюються індивідом з метою досягнення конкретних навчальних цілей і включають саморегуляцію та контроль. Вони можуть бути класифіковані за різними критеріями, зокрема за метою навчання, предметною областю або навчальним змістом, віковими індивідуально-психологічними й індивідуально-типологічними особливостями учнів тощо.

За С. Weinstein і R. Mayer когнітивних стратегій навчання класифікуються згідно рівня когнітивної залученості. Виокремлюють:

- «стратегії повторення», такі як інтервальне повторення за шкалою Н. Ebbinghaus і мнемоніка – корисні для простого відтворення інформації, але не для поглибленого розуміння суті навчального матеріалу;
- «стратегії опрацювання», включаючи парафрази та створення аналогій; передбачають незначну трансформацію змісту шляхом підсумовування й установалення зв'язків;
- «організаційні стратегії», такі як ведення нотаток і складання ментальних карт – ґрунтуються на глибокому опрацюванні інформації, структуруванні знань учнями [26].

Метакогнітивні стратегії орієнтовані на управління або координацію процесу навчання та можуть бути класифіковані за трьома послідовними категоріями [27]:

- «стратегії планування», які включають постановку цілей і вибір ресурсів; реалізуються до початку навчального процесу як підготовка до виконання завдання;
- «стратегії управління», такі як фокусування/підтримка уваги й регулярна самоперевірка – стосуються вирішення проблем й управління (навчальною) діяльністю;
- «стратегії моніторингу», що включають оцінювання результатів і виявлення проблем, здійснюються після завершення навчального процесу.

Як зазначає М. Radovan [23], емпіричні психолого-педагогічні дослідження, проведені протягом останніх 20-ти років, підтверджують позитивний зв'язок між використанням когнітивних і метакогнітивних стратегій навчання та академічними досягненнями суб'єктів освітнього процесу. Це свідчить про їхню результативність.

Опанування когнітивними навчальними стратегіями не є пасивним процесом. Його результативність залежить від свідомого цілеспрямованого впровадження та використання прямих й опосередкованих методів формування/розвитку вміння вчитися. «Прямі» або «ізолювані» методи передбачають окремі курси або уроки, зосереджені на конкретних навчальних діях. За використання опосередкованих або «вбудованих» методів, формування уміння вчитися відбувається паралельно з вивченням навчального змісту, передбаченого освітньою програмою [25]. Зазначене корелює з тезаурусом класичної вітчизняної педагогічної психології: «існують два види діяльності, внаслідок яких людина оволодіває новими знаннями й уміннями. Одна з них спеціально спрямована на оволодіння цими знаннями й уміннями як на свою пряму мету. Інша – веде до оволодіння цими знаннями й уміннями, здійснюючи інші цілі. Навчання в останньому випадку – не самостійна діяльність, а процес, що є компонентом і результатом діяльності, в яку він включений» [11, с. 8].

Соціально-культурний підхід до формування та розвитку вміння вчитися висвітлено в наукових працях A. Pirrie та E. Thoutenhoofd [21], [24], K. Waeytens, W. Lens, R. Vandenberghe [25], S. Gleasure і S. Parkinson [14] та ін. Як зазначають A. Pirrie та E. Thoutenhoofd [21], до переваг сучасної педагогічної психології доцільно віднести міждисциплінарні наукові дослідження, зокрема на перетині педагогічної, психологічної та соціологічної галузей. Такий підхід дає змогу розглядати навчання як основоположний соціальний процес, де вміння вчитися, у першу чергу, є самоціллю, а не засобом досягнення певного результату. K. Waeytens, W. Lens і R. Vandenberghe [25] зазначають, що таке сприйняття вміння вчитися дає змогу сприймати навчання як мету саму по собі, формуючи прагнення, мотивацію до навчання впродовж життя через особистісні установки і здібності, що відображають ідентичність учня. Також у працях A. Pirrie і E. Thoutenhoofd наявний концепт дослідження явища інтеграції когнітивних і метакогнітивних аспектів з афективними факторами, такими як мотивація, емоції та саморегуляція, у соціалізованому та колаборативному навчальному контексті [24].

Аналізуючи сучасний науковий доробок щодо формування/розвитку вміння вчитися учнів початкової школи S. Gleasure і S. Parkinson [14] констатують, що багатовимірність соціально-культурного підходу до вивчення феномену навчальної діяльності забезпечує відповідність вміння вчитися складності й варіативності онтогенезу особистості в соціумі. Визнаючи численні й часто нечіткі зовнішні/внутрішні фактори, які впливають на навчальну діяльність учня, ця концептуалізація вміння вчитися забезпечує фокусування не на процесі чи результаті навчання, а на особистості суб'єкту освітнього процесу. Результативність розвитку вміння вчитись залежить від індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей учня, а також освітнього середовища, у якому відбувається навчання. Вміння вчитися не обмежується розвитком набору навичок і стратегій, спрямованих на ефективність/результативність навчання. Воно повинно забезпечувати розвиток ідентичності учня, формування навчальних уподобань та установок, врахування попереднього досвіду та соціокультурного контексту, а також визнання суб'єктами освітнього процесу колаборативної, діалогічної та практичної природи навчання. За такого трактування, вміння вчитися фактично ототожнюється з компетентністю навчання впродовж життя як однією з ключових компетентностей успішної сучасної людини.

Когнітивно-психологічний і соціально-культурний підходи до формування та розвитку вміння вчитися учнів є взаємодоповнюючими. Зауважимо, що їх реалізація в умовах воєнного стану відбувається в контексті навчальної діяльності на тлі нестабільного емоційного фону й активного залучення засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес задля забезпечення неперервності та системності освітнього процесу.

Перший аспект зумовлює необхідність фокусування психолого-педагогічного впливу вчителя на розвитку резиліентності й емоційного інтелекту учнів (їхньої здатності підтримувати стабільний рівень психологічного та фізичного здоров'я, проживати стресові ситуації без тривалих негативних наслідків й ефективно адаптуватися до нових обставин). Такий вплив має опосередковано сприяти удосконаленню вміння вчитися учнів, адже останнє є взаємопов'язаним з емоційно-вольовою сферою особистості.

Впровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу учням вчитися асинхронно, обираючи зручний для темп і послідовність опанування матеріалів, орієнтуючись на власні інтереси, здібності, потреби та рівень підготовки. Сучасні підручники та навчальні посібники для початкової школи видаються друкованими й електронними версіями з додатковими цифровими матеріалами, які включають аудіо- та мультимедійний супровід, інтерактивні дидактичні ігри, цифрові тестові завдання й інші ресурси. Такі засоби можуть використовуватися учнями в процесі самостійного індивідуального чи групового навчання (очно, в заклад освіти, або дистанційно, у цифровому освітньому середовищі). Вони легко сприймаються учнями молодшого шкільного віку. Більшість з цих матеріалів мають інтерфейс комп'ютерних ігор або інтерактивних електронних книг з інтегрованими тестовими завданнями, які можуть бути використані для автоматизованої діагностики рівня сформованості ключових і предметних компетентностей, а також для оцінки наскрізних умінь учнів. Це дає змогу розвивати вміння/навички планування й організації (само)навчання, самооцінювання та рефлексії учнів. Отже, за умови коректного, дидактично й методично виваженого застосування, цифрові додатки для навчання в початковій школі є ефективними засобами опосередкованого формування й розвитку в учнів вміння (самостійно) вчитися.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розвиток вміння вчитися учнів є одним зі складних пріоритетних завдань вітчизняної системи початкової освіти під час воєнного стану. Його вирішення має ґрунтуватися на основних положеннях когнітивно-психологічного й соціально-культурного підходів і здійснюватися з урахуванням психоемоційного стану суб'єктів освітнього процесу й специфічних умов навчання.

Наявні в початковій освіті складності зумовлюють потребу в активній (самостійній) діяльності учнів, отже вони можуть стати основою для внутрішньої мотивації учнів щодо опанування вміння вчитися й сприяти його удосконаленню.

Для досягнення цієї мети необхідна цілеспрямована увага вчителів і батьків до розвитку вміння учнів (самостійно) вчитися і дотримання в освітньому процесі сукупності організаційних та психолого-педагогічних умов:

- створення емоційно-комфортної дружньої атмосфери в класі як підґрунтя для успішної навчальної діяльності під час колективної/групової/парної/індивідуальної роботи;
- моніторинг освітніх (навчальних) здобутків і втрат учнів;
- персоналізація змісту освіти згідно:
 - потреб та інтересів учнів, їхнього рівня академічних досягнень, наявних освітніх (навчальних) втрат і прогалин;
 - психоемоційного стану дітей, їхньої зацікавленості/рівня мотивації до навчальної (пізнавальної) діяльності;
 - безпекових, організаційних і психолого-педагогічних умов навчання;
- забезпечення свідомості учнів щодо мети та цілей навчання;
- активна мотивація (само)навчання й (само)розвитку учнів;
- варіативність форм, методів, прийомів навчання (побудова універсального освітнього дизайну, орієнтованого на задоволення персоналізованих потреб учнів);
- залучення усіх учнів до активної/інтерактивної навчальної діяльності в реальному/цифровому освітньому середовищі;
- формувальне оцінювання освітніх здобутків дітей;
- сприяння усвідомленню учнями суті учіння як їхнього провідного виду діяльності;
- стимулювання самостійності учнів у навчальній діяльності, зокрема свідомому використанні методів і прийомів навчання; самоконтролю, самооцінювання й рефлексії.

Наявна пряма залежність між (1) здатністю вчителя забезпечити дієвий психолого-педагогічний вплив задля розвитку вміння вчитися учнів і (2) розвитком його професійно-педагогічної компетентності (насамперед її предметно-методичної, інформаційно-цифрової, психологічної, емоційно-етичної та мовно-комунікативної складових). Отже розв'язання досліджуваної проблеми має бути комплексним і передбачати зміни як в початковій освіті так і під час підготовки (майбутнього) вчителя в закладах вищої освіти та на курсах підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел

1. Бех І. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. *Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід* : Матеріали Всеукр. науково-практ. конф, м. Київ, 10–11 квіт. 2012 р. С. 6–13. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8772>.
2. Величко Л. Компетентнісний і «зунівський» підходи в навчанні: порівняння ознак. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2017. Т. 4, № 122. С. 2–5. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/158553891.pdf>.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. 2-ге вид. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
5. Ліпчевська І. Розвиток умінь візуалізації навчальної інформації вчителів початкової школи : дис. ... д-ра філософії в галузі педагогіки : 011. Київ, 2024. 464 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739908/>
6. Лук'янчиков М. Проектувальні уміння – важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя музики. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. Т. 86, № 4(41). С. 59–63.
7. Малихін О. Система умінь самоорганізації і самоконтролю учбової діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та її функціонування у процесі організації і здійснення самостійної навчальної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2008. № 9(19). С. 122–128.
8. Педагогічний словник / ред. М. Ярмаченко. Київ : Пед. думка, 2001. 516 с.
9. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* : монографія. Київ, 2004. С. 15–25.
10. Савченко О. Дидактика початкової освіти : підруч. для вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ : Грамота, 2013. 504 с.
11. Савченко О. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра. Київ : Пед. думка, 2014. 175 с.
12. Серман Л. Уміння як синтетична властивість особистості. *Проблеми освіти*. 2011. № 66. С. 132–137.
13. Barudžija G. The Correlation of the Catholic Religious Education with Teaching Subjects and Cross-Curriculum Topics in Primary Schools and Gymnasium Curricula. *Bogoslovska smotra*. 2023. Vol. 93, no.1. P. 119–143. URL: <https://doi.org/10.53745/bs.93.1.6>
14. Gleasure S., Parkinson S. Exploring Irish primary school children's perceptions of themselves as learners in preparation for the key competency of 'being an active learner' within the Primary Curriculum Framework. *Irish Educational Studies*. 2023. P. 1–14. URL: <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2263217>
15. Hoskins B., Ulf Fredriksson. Learning to Learn: What is it and can it be measured?. *European Communities*, 2008. 44 p.

16. Lara Nieto-Márquez N., Baldominos A., Pérez-Nieto M. Á. Digital Teaching Materials and Their Relationship with the Metacognitive Skills of Students in Primary Education. *Education Sciences*. 2020. Vol. 10, no. 4. P. 113. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci10040113>
17. Learning to Learn: teacher research in the Zone of Proximal Development / E. Hall et al. *Teacher Development*. 2006. Vol. 10, no. 2. P. 149–166. URL: <https://doi.org/10.1080/13664530600773119>
18. Lee W. O. Lifelong learning and learning to learn: An enabler of new voices for the new times. *International Review of Education*. 2014. Vol. 60, no. 4. P. 463–479. URL: <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9443-z>
19. Letina A. Development of Students' Learning to Learn Competence in Primary Science. *Education Sciences*. 2020. Vol. 10, no. 11. P. 325. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci10110325>
20. Pifarré M., Li L. Characterizing and unpacking learning to learn together skills in a wiki project in primary education. *Thinking Skills and Creativity*. 2018. Vol. 29. P. 45–58. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.004>
21. Pirrie A., Thoutenhoofd E. D. Learning to learn in the European Reference Framework for lifelong learning. *Oxford Review of Education*. 2013. Vol. 39, no. 5. P. 609–626. URL: <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.840280>
22. Ponomariovienė J., Jakavonytė-Staškuvienė D. Solutions for Independent Goal Setting and Implementation of Primary School Students Fostering the Competence of Learning to Learn. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, no. 4. P. 368. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14040368>
23. Radovan M. Cognitive and metacognitive aspects of key competency "learning to learn". *Pedagogika*. 2019. Vol. 133, no. 1. P. 28–42. URL: <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.2>
24. Thoutenhoofd E. D., Pirrie A. From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*. 2013. Vol. 41, no. 1. P. 72–84. URL: <https://doi.org/10.1002/berj.3128>
25. Waeytens K., Lens W., Vandenberghe R. 'Learning to learn': teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*. 2002. Vol. 12, no. 3. P. 305–322. URL: [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(01\)00024-x](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(01)00024-x)
26. Weinstein C., Mayer R. The Teaching of Learning Strategies. *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed. New York, 1986. P. 315–327.
27. Woolfolk A. *Educational Psychology*. Boston : Education Limited, 2016.

References

1. Bekh I. Kompetentnisnyi pidkhd yak osvritnia stratehiia. *Kompetentnisnyi vymir osobystisnoho zrostantia uchnivskoi molodi: teoriia, praktyka, dosvid* : Materialy Vseukr. naukovo-prakt. konf, m. Kyiv, 10–11 kvit. 2012 r. S. 6–13. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8772>.
2. Velychko L. Kompetentnisnyi i «zunivskyi» pidkhody v navchanni: porivniannia oznak. *Biolohtia i khimiiia v ridnii shkoli*. 2017. T. 4, № 122. S. 2–5. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/158553891.pdf>.
3. Vyshnevskiy O. Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky : navch. posib. 2-he vyd. Drohobych : Kolo, 2006. 326 s.
4. Honcharenko S. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*. Kyiv : Lybid, 1997. 373 s.
5. Lipchevska I. Rozvytok umin vizualizatsii navchalnoi informatsii vchyteliv pochatkovoii shkoly : dys. ... d-ra filosofii v haluzi pedahohiky : 011. Kyiv, 2024. 464 s. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739908/>
6. Lukianchykov M. Proiektualni uminnia – vazhlyva skladova profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. T. 86, № 4(41). S. 59–63.
7. Malykhin O. Systema umin samoorhanizatsii i samokontroliu uchbovoi diialnosti studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv ta yii funktsionuvannia u protsesi orhanizatsii i zdiisnennia samostiinoi navchalnoi diialnosti. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P.Drahomanova. Seriiia 16. Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky*. 2008. № 9(19). S. 122–128.
8. *Pedahohichnyi slovnyk* / red. M. Yarmachenko. Kyiv : Ped. dumka, 2001. 516 s.
9. Pometun O. Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkhdodu v dosvidi zarubizhnykh krain. *Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy* : monohrafiia. Kyiv, 2004. S. 15–25.
10. Savchenko O. Dydaktyka pochatkovoii osvity : pidruch. dlia vyshch. navch. zakl. 2-he vyd. Kyiv : Hramota, 2013. 504 s.
11. Savchenko O. Uminnia vchytysia – kliuchova kompetentnist molodshoho shkoliara. Kyiv : Ped. dumka, 2014. 175 s.
12. Sermin L. Uminnia yak syntetychna vlastyvist osobystosti. *Problemy osvity*. 2011. № 66. S. 132–137.
13. Barudžija G. The Correlation of the Catholic Religious Education with Teaching Subjects and Cross-Curriculum Topics in Primary Schools and Gymnasium Curricula. *Bogoslovska smotra*. 2023. Vol. 93, no. 1. P. 119–143. URL: <https://doi.org/10.53745/bs.93.1.6>
14. Gleasure S., Parkinson S. Exploring Irish primary school children's perceptions of themselves as learners in preparation for the key competency of 'being an active learner' within the Primary Curriculum Framework. *Irish Educational Studies*. 2023. P. 1–14. URL: <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2263217> (date of access: 30.09.2024).
15. Hoskins B., Ulf Fredriksson. Learning to Learn: What is it and can it be measured?. *European Communities*, 2008. 44 p.
16. Lara Nieto-Márquez N., Baldominos A., Pérez-Nieto M. Á. Digital Teaching Materials and Their Relationship with the Metacognitive Skills of Students in Primary Education. *Education Sciences*. 2020. Vol. 10, no. 4. P. 113. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci10040113>
17. Learning to Learn: teacher research in the Zone of Proximal Development / E. Hall et al. *Teacher Development*. 2006. Vol. 10, no. 2. P. 149–166. URL: <https://doi.org/10.1080/13664530600773119>
18. Lee W. O. Lifelong learning and learning to learn: An enabler of new voices for the new times. *International Review of Education*. 2014. Vol. 60, no. 4. P. 463–479. URL: <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9443-z>
19. Letina A. Development of Students' Learning to Learn Competence in Primary Science. *Education Sciences*. 2020. Vol. 10, no. 11. P. 325. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci10110325>
20. Pifarré M., Li L. Characterizing and unpacking learning to learn together skills in a wiki project in primary education. *Thinking Skills and Creativity*. 2018. Vol. 29. P. 45–58. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.004>

21. Pirrie A., Thoutenhoofd E. D. Learning to learn in the European Reference Framework for lifelong learning. *Oxford Review of Education*. 2013. Vol. 39, no. 5. P. 609–626. URL: <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.840280>
22. Ponomariovienė J., Jakavonytė-Staškuvienė D. Solutions for Independent Goal Setting and Implementation of Primary School Students Fostering the Competence of Learning to Learn. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, no. 4. P. 368. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14040368>
23. Radovan M. Cognitive and metacognitive aspects of key competency “learning to learn”. *Pedagogika*. 2019. Vol. 133, no. 1. P. 28–42. URL: <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.2>
24. Thoutenhoofd E. D., Pirrie A. From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*. 2013. Vol. 41, no. 1. P. 72–84. URL: <https://doi.org/10.1002/berj.3128>
25. Waeytens K., Lens W., Vandenberghe R. ‘Learning to learn’: teachers’ conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*. 2002. Vol. 12, no. 3. P. 305–322. URL: [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(01\)00024-x](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(01)00024-x)
26. Weinstein C., Mayer R. The Teaching of Learning Strategies. *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed. New York, 1986. P. 315–327.
27. Woolfolk A. Educational Psychology. Boston : Education Limited, 2016.