

МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ  
ДЕРЖАВНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

**НАУКОВИЙ ВІСНИК**  
**МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО**  
**ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**  
**СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА**

2(29)' 2022

ЗАСНОВАНИЙ  
У ВЕРЕСНІ 2008 РОКУ

ВИХОДИТЬ ДВІЧІ НА РІК

ЗАПОРІЖЖЯ  
2022

УДК 378 (066)

ББК 74.58

Н 34

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**ВОРОВКА Маргарита** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

**КОЛЕВА Красимира** – доктор філології, лектор, Шуменський університет «Єпископ Костянтин Преславський» (Республіка Болгарія);

**КОНОВАЛЕНКО Тетяна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, декан філологічного факультету, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

**КОРОБЧЕНКО Ангеліна** – доктор історичних наук, професор кафедри педагогіки та педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

**КРУГЛИК Владислав** – доктор педагогічних наук, професор кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

**КУЧАЙ Тетяна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II (Україна);

**ЛЯПУНОВА Валентина** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

**МАКСИМОВ Олександр** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри неорганічної хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

**НЕЧИПОРЕНКО Валентина** – доктор педагогічних наук, професор, ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);

**ПАВЛЕНКО Анатолій** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);

**ПОЗДНЯКОВА Олена** – кандидат педагогічних наук, проректор, доцент кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);

**ПОЗДНЯКОВА-КИРБЯТ'ЄВА Елліна** – доктор соціологічних наук, професор, проректор з навчальної роботи, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);

**СЕГЕДА Наталя** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

**БУРВІТЕ Сігіта** – доктор соціальних наук, Академія освіти, Університет Вітаутаса Магнуса: Каунас, Вільнюс (Литва);

**ФУНТИКОВА Ольга** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти, Маріупольський державний університет (Україна);

**ШЕВЧЕНКО Юлія** – доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна)

**РЕДАКЦІЯ**

**Головний редактор**  
СЕГЕДА Наталя

**Заступник головного редактора**  
КОНОВАЛЕНКО Тетяна

**Відповідальний редактор**  
ДУБЯГА Світлана

**Редактор-перекладач**  
БАРАНЦОВА Ірина

**Коректор**  
МАДЕНОВА Олена

**Комп'ютерна верстка**  
ОДНОРОГ Тетяна

**Адреса редакції**  
вул. Наукового містечка, 59,  
м. Запоріжжя, Запорізька область,  
Україна, 69000  
e-mail: pedagogy@mdpu.org.ua

*Присвячений актуальним проблемам гуманітаризації і гуманізації освіти. Автори розглядають освітні феномени та явища у філософсько-антропологічному вимірі, порушують проблеми творчого розвитку суб'єктів навчання і виховання, висвітлюють концептуальні позиції та експериментальні методики щодо вдосконалення сучасної педагогічної освіти.*

*Рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького протокол № 5 від 29.11.2022 р.*

<http://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv>

**Входить до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») з педагогічних наук (спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки, 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта, 015 Професійна освіта відповідно до Наказу МОН України від 02.07.2020 №886.**  
<http://nfv.ukrintei.ua/view/5b1925e27847426a2d0ab4b6>

Свідоцтво про державну реєстрацію  
КВ № 14524-3495Р від 15.09.2008 р.  
Свідоцтво про державну перереєстрацію  
КВ № 22131-12031 ПР від 16.05.2016 р.

© Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2022

**ЗМІСТ****ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ**

<b>Баранцова Ірина</b>	
Міжкультурний аспект навчання іноземній мові.....	7
<b>Коноваленко Тетяна, Баранцова Ірина, Рутковський Максим</b>	
Міжкультурний підхід до мотивації вивчення іноземних мов.....	14
<b>Окуліч-Козарин Валерій</b>	
Про програму досліджень штучного інтелекту на ринку послуг вищої освіти на 2022–2027 рр.....	19
<b>Гузь Наталя, Гузь Володимир</b>	
Проблема професійного вигорання в учителів початкових класів в умовах війни.....	25
<b>Захарова Наталя, Осипенко Світлана, Павленко Олександр</b>	
Формування фінансової грамотності на засадах компетентнісного підходу.....	33
<b>Щебликіна Зоя, Щебликіна Інна, Ярема Любов</b>	
Об'єктивна необхідність впровадження інноваційних технологій управління в діяльність закладів освіти.....	41

**ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ**

<b>Житнік Тетяна</b>	
Психологічний аспект тяжіння дітей дошкільного віку до сприймання творів мистецтва 20-го століття (на прикладі робіт Анрі Матісса та Пабло Пікассо).....	52
<b>Ковальова Ольга, Кваша Наталі</b>	
Розвиток комунікативних навичок у дітей з інвалідністю в процесі інтеграції в соціум.....	59
<b>Мелаш Валентина, Дубяга Світлана, Варениченко Анастасія</b>	
Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації навчальної діяльності учнів із особливостями психічного розвитку.....	68
<b>Нижник Тетяна, Городнича Світлана</b>	
Теоретичні аспекти формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичного дизайну.....	73
<b>Переверзєва Олена</b>	
Основні завдання для учителя музичного мистецтва в процесі самостійної підготовки до диригентської діяльності.....	78

**СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

<b>Ковальова Ольга, Мартинова-Ганецька Тетяна</b>	
Особливості нейропсихологічної корекції алалії на різних етапах взаємодії з дитиною.....	89
<b>Котова Олена, Цибульська Вікторія, Суханова Ганна</b>	
Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи в новій українській школі.....	97
<b>Марченко Оксана, Воронка Володимир, Постол Анатолій</b>	
Інноваційні технології та методи навчання у вишах України.....	104
<b>Маслова Аліна, Гончарова Ольга</b>	
Імплементація технології CLIL в навчальний процес ЗВО в контексті застосування кращих освітніх практик ЄС.....	112
<b>Матюха Галина, Приходько Тетяна</b>	
Використання тестових завдань як засіб реалізації зворотного зв'язку на уроках англійської мови в старшій школі.....	118
<b>Матюха Галина, Топалов Євген</b>	
Опанування навичок і вмінь аудіювання англійською мовою учнями старшої школи.....	126
<b>Таган Людмила</b>	
Основні напрями роботи з формування просодичного компонента мовлення у дітей з дизартрією.....	133

<b>Шкірта Михайло, Степчук Надія, Шанта Іван</b>	
Професійна підготовка фахівців у галузі фізичної культури і спорту з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.....	138
<b>Шевченко Юлія</b>	
Зарубіжні дослідження впливу музики на розвиток емоційного інтелекту особистості.....	144

## АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

<b>Батарейна Ірина</b>	
Арт-терапія як засіб виховної роботи в освітньому процесі .....	149
<b>Бойко Оксана</b>	
Віртуальна комунікація: засіб навчання чи нова мовна навичка?.....	156
<b>Буряк Ірина</b>	
Формування у майбутніх педагогів дошкільної освіти недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку як наукова проблема .....	161
<b>Волік Наталія</b>	
Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку в закладі дошкільної освіти .....	167
<b>Негрій Ольга</b>	
Специфіка сімейно-орієнтованого підходу до родин з питань раннього дошкільного віку дітей в умовах надзвичайних ситуацій .....	175
<b>Свириденко Ганна</b>	
Особливості розуміння та використання прийменників просторового значення учнями з мовленнєвими порушеннями .....	182
<b>Тарасова Вікторія</b>	
Розвиток професійної компетентності вчителів в умовах територіальних громад .....	186
<b>Відомості про авторів</b> .....	195

## CONTENTS

## EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS

<b>Barantsova Iryna</b>	
Intercultural aspect of foreign language teaching .....	7
<b>Konovalenko Tetiana, Barantsova Iryna, Rutkovsky Maxim</b>	
Intercultural approach to the motivation of studying foreign languages.....	14
<b>Okulicz-Kozaryn Walery</b>	
About the research program of artificial intelligence on higher education service market for 2022–2027.....	19
<b>Huz' Natalia, Huz' Volodymyr</b>	
The problem of professional burnout in primary class teachers in the conditions of war.....	25
<b>Zakharova Natalia, Osypenko Svitlana, Pavlenko Oleksandr</b>	
Formation of financial literacy on the basis of a competent approach.....	33
<b>Shcheblykina Zoia, Shcheblykina Inna, Yarema Liubov</b>	
The objective need to implement innovative management technologies in the activities of educational institutions .....	41

## PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT

<b>Zhytnik Tetiana</b>	
The psychological aspect of preschool children's attraction to the perception of works of art of the 20th century (using the works of Henri Matisse and Pablo Picasso) .....	52
<b>Kovaleva Olga, Kvasha Nataliya</b>	
Development of communication skills in children with disabilities in the process of integration into society .....	59
<b>Melash Valentina, Dubiaha Svitlana, Varenychenko Anastasia</b>	
Preparing future teachers for the organization of educational activities of students with specific mental development.....	68
<b>Nyzhnyk Tetiana, Horodnycha Svitlana</b>	
Theoretical aspects of the formation of social competence in children of older preschool age by means of didactic design .....	73
<b>Pereverzeva Olena</b>	
Main tasks for a music teacher in the process of independent preparation for conducting activity.....	78

## CONTEMPORARY PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

<b>Kovaleva Olga, Martynova-Ganetska Tetiana</b>	
Peculiarities of neuropsychological correction of alalia at different stages of interaction with a child.....	89
<b>Kotova Olena, Tsybulska Viktoriia, Sukhanova Hanna</b>	
Professional training of future physical education teachers to work at the New Ukrainian School .....	97
<b>Marchenko Oksana, Vorovka Volodymyr, Postol Anatolii</b>	
Innovative technologies and methods of teaching in universities of Ukraine .....	104
<b>Maslova Alina, Goncharova Olga</b>	
Implementation of CLIL-technology in the educational process of higher education institutions through the use of the best educational practices of the EU.....	112
<b>Matiukha Halyna, Prykhodko Tetiana</b>	
Use of test tasks as a means of implementing feedback in English language lessons in senior school.....	118
<b>Matiukha Halyna, Topalov Yevhen</b>	
Learning English listening skills by students of senior school.....	126

<b>Tagan Ludmila</b>	
The main directions of work on the formation of the prosodic component of speech in children with dysarthria.....	133
<b>Shkirta Myhailo, Stepchuk Nadiya, Shanta Ivan</b>	
Professional training of specialists in the field of physical culture and sports using information and communication technologies .....	138
<b>Shevchenko Yuliia</b>	
Foreign research of the influence of music on the development of personal emotional intelligence ..	144

## POST-GRADUAL WORKSHOP

<b>Batareina Iryna</b>	
Art therapy as a means of educational work in education.....	149
<b>Boiko Oksana</b>	
Virtual communication: a learning tool or a new language skill? .....	156
<b>Buriak Iryna</b>	
Formation of a non-discriminatory approach in the upbringing of preschool children in future teachers of preschool education as a scientific problem .....	161
<b>Volik Nataliia</b>	
Pedagogical conditions for the development of emotional intelligence of a preschool child in a preschool education institution .....	167
<b>Nehrii Olha</b>	
The specifics of a family-centered approach to families with issues of the early preschool age of children in emergency situations .....	175
<b>Svyrydenko Hanna</b>	
Features of the understanding and use of prepositions with spatial meaning by students with speech disorders .....	182
<b>Tarasova Viktoriia</b>	
Development of teachers' professional competence in the conditions of territorial communities.....	186
<b>Information about authors</b> .....	198

## ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

УДК 378:8:005.336.5(477)

### INTERCULTURAL ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Iryna Barantsova

*Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University*

**Resume:**

The article deals with the intercultural aspect of foreign language teaching in general and the formation of students' foreign language grammatical competence in particular. The culturological approaches to foreign language teaching (socio-cultural, linguo-ethnographic, linguo-culturological, ethnographic, multifunctional, and intercultural) are briefly described. It is concluded that the intercultural approach is the most appropriate for the implementation of intercultural foreign language education as it reflects the modern requirements of foreign language teaching and enables students to master linguistic knowledge and communicative skills together with a whole set of cultural knowledge. The necessity to combine teaching grammar of a foreign language with cultural information is supported with numerous English and Ukrainian examples.

**Key words:**

intercultural education; national mentality; language; grammar; teaching process.

**Анотація:**

**Баранцова Ірина. Міжкультурний аспект навчання іноземній мові.**

У статті розглянуто міжкультурний аспект викладання іноземних мов загалом та формування граматичної компетентності студентів з іноземної мови зокрема. Висвітлено культурологічні підходи до викладання іноземних мов (соціокультурний, лінгвоетнографічний, лінгвокультурологічний, етнографічний, багатofункціональний та міжкультурний). З'ясовано, що міжкультурний підхід є найбільш доцільним у процесі реалізації міжкультурної освіти іноземними мовами, оскільки віддзеркалює сучасні вимоги до їх викладання і дає змогу студентам оволодіти лінгвістичними знаннями й набути комунікативних навичок разом з комплексом культурних знань. Необхідність поєднання викладання граматики іноземної мови з культурологічною інформацією підтверджується численними прикладами з англійської та української мов.

**Ключові слова:**

міжкультурна освіта; національний менталітет; мова; граMATика; навчальний процес.

Setting of the problem. In modern conditions of expanding mobility and communication, growing contacts with representatives of various languages and cultures, and the problems and conflicts arising in this regard in the process of intercultural communication, it is unnecessary to talk about the relevance of the issue of intercultural communication and its solution. It is obvious that "effective intercultural communication cannot arise itself, it needs to be deliberately mastered" (Barantsova, & Hostishcheva, 2015, p. 224).

One of the main European and global trends in both general and vocational education is a new understanding of learning objectives, namely the transition from the knowledge-centric model to the formation of five interdependent basic competences: socio-political, informational, communicative and intercultural, as well as readiness for education throughout life.

In accordance with the Law "On Higher Education" (2014) and the Law "On Education" (2017), the implementation of intercultural foreign language education in secondary and higher educational institutions has begun in Ukraine.

In the methodical literature, the various ways of solving this problem are considered quite fully. To some extent, the approaches to the implementation of

intercultural foreign language education are also highlighted.

Ukrainian researches express the conviction that the effective implementation of intercultural foreign education is conditioned by the correct definition of scientific approaches to its introduction, and makes an attempt to make a systematic analysis of the approaches described identify the degree of their development at three main levels: philosophical, general scientific and specific scientific. At the philosophical level, the main approach is humanistic; at the general scientific level – structural, functional and system approaches; at the specific scientific (methodical) level – personality-oriented, communicative, competent, culturological, reflexive, professionally oriented and productive approaches (Nikolaeva, 2015, p. 125).

The culturological approach (M. Byram & M. Fleming (1998), D. Hymes (1995), V. Kononenko (2008), C. Kramsch (1993), V. Krasnykh (2002), S. Ter-Minasova (2000), E. Vereshchagin & V. Kostomarov (1990), V. Vorobiev (1997), A. Wierzbicka (1996), et al) assumes preservation, transmission, reproduction and development of culture by means of education; promotes creation of optimal conditions for the absorption of universal and national culture,

awareness of the personal cultural needs, interests and abilities.

The culturological approach includes socio-cultural, linguo-ethnographic, linguo-culturological, ethnographic, multifunctional, and intercultural.

The socio-cultural approach is focused on teaching in the spirit of peace and in the context of the dialogue of cultures. Without mastering socio-cultural knowledge it is impossible to form communicative competence, as socio-cultural knowledge is necessary not only as a means of communication with representatives of foreign language culture, but also as a means of enriching the spiritual world of the personality on the basis of acquired knowledge about the culture of other countries.

The linguo-ethnographic approach provides an integrated study of language and culture. In the context of this approach, the main source of linguistic information is the lexical composition of the language. In this regard, the main attention of researchers is paid to the study of equivalent and non-equivalent lexical units, background vocabulary, terminological vocabulary, phraseology.

The linguo-culturological approach appeared with the development and formation of such science as linguoculturology. This approach to language teaching makes it possible to interpret language semantics because of cultural experience.

The founders of the ethnographic approach (Hymes, 1995) expressed the opinion that language and culture education should lead not just to mastering some background knowledge, but to the development of students' ability to adapt to new language situations. In this approach, the main thing is the ability to understand other people's behavior and interact with representatives of another culture with a different set of values. Research and interpretation of "alien" cultures contribute to a better understanding of one's own culture.

The multifunctional approach implies considering a foreign language as a language of intercultural communication and involves the study not only of its "classical" version but its most common variants as well. For example, for English, this should be British, American and Australian versions.

The intercultural approach (Byram, & Fleming, 1998; Safonova, 1996; Ter-Minasov, 2000) is considered a logical continuation of culturological approaches. It is based on the idea that students studying a foreign language need special preparation so that to be ready for the effective intercultural communication. "Languages should be studied in an inseparable unity with the world and culture of the peoples speaking these languages <...> overcoming the language barrier insufficient to ensure effective communication between representatives of different cultures. To do this, it is necessary to overcome the

cultural barrier" (Ter-Minasov, 2000, p. 34). It should be noted that "cultural barrier is much more unpleasant and dangerous than language barrier, because cultural mistakes are usually perceived more painfully than language mistakes" (Barantsova & Kharchenko, 2018, p. 23).

The so-called "Passport of Intercultural Approach" is based on the following theoretical grounds (Barantsova & Kharchenko, 2018, p. 53):

- The starting dominant idea – students should be prepared to participate in intercultural communication, which involves the equality of the world's picture of the participants in communication.

- Expediency – the focus on the formation of a secondary linguistic personality who has a linguistic and conceptual picture of the world of both native and other linguistic societies and realizes one's own universal entity as a cultural and historical subject.

- Specific principles of learning: multilingualism and multiculturalism; cognition and consideration of the value of cultural universals; culture-related co-learning of foreign and native languages; awareness of psychological processes related to intercultural communication; an empathetic attitude to participants in intercultural communication.

Thus, "the basic educational principle of the intercultural approach is the principle of the dialogue that allows connecting in students' thinking and activities different cultures, forms of action, values and behaviors. Formation of tolerant attitude towards foreign culture involves the following steps: general introduction to the culture of a country, language training, and specialized cultural training" (Konovalenko, 2018, p. 43).

Stated above allows us to conclude that the intercultural approach is the most appropriate for the implementation of intercultural foreign language education in higher education institutions of Ukraine. The ability to analyze and compare the features of the carriers of different cultures, as the dominant of the intercultural approach becomes especially significant in the preparation of modern specialists.

There are very few works based on culturally oriented approaches to learning grammar, since, national, social and cultural conditioned teaching grammar as a separate methodological concept is just beginning to emerge. This seems to be because the correlations between cultural values and the grammatical structure of the language are less obvious than the correlation between culture and vocabulary. Meanwhile, according to the fair remark of G. Elizarova (2005, p. 69) they are more significant. This fact is also noted by many other scholars (Wierzbicka, 1996; Ter-Minasova, 2000; Ovcharenko, & Burenko).

The purpose of this article is to show how the implementation of intercultural approach affects the process of teaching English grammar to Ukrainian



students of language specialties "Philology. Secondary education. Language and Literature (English)" and "Germanic Languages and Literatures. Translation / Interpretation".

The experience in teaching English to students shows that, even having learned all the grammatical rules of the English language, many Ukrainian students cannot use them properly because they do not know the features of the British or American mentality.

The mentality of the people is the result of the cultural and historical development of the country of the language studied; it is culture that helps us to understand the differences in people's behavior. To realize communication, it is necessary to understand what type of culture the interlocutor belongs to.

Anglo-Saxon (English and American) and Slavonic (Ukrainian and Russian) cultures belong to different types. Native English speakers belong to the so-called *distant culture* (*low-contact culture* in English terminology). In this type of culture, independence and inviolability are valued, distantness, demonstration of equality and emotional restraint are of particular importance, tactile communication is used restrictedly, violation of space is condemned. Russian-speaking communicants belong to another type of culture, called *contact cultures* (*high-contact cultures* in English terminology), which are characterized by a short distance of communication. In such cultures, intimacy and sociability are appreciated, tactile communication is widely used. It is to such a culture that Ukrainian-speaking communicants belong (Larina, 2013, p. 32).

The article is one of the most difficult grammar phenomena to understand for the Ukrainian-speaking audience. Even those who know grammar rules make many mistakes in the use of this part of speech.

It is difficult for a native Ukrainian speaker to understand why such a part of speech as an article exists in English, because it does not carry the notion of gender, number, case, as in some other European languages. The English article denotes the degree of distantness / abstractness of the subject in relation to the speaker. Therefore, Ukrainian-speaking students find the English article unnecessary, not only because there is not such grammar phenomenon in their languages, but also because the degree of distantness / abstractness is not the most important category in Slavonic culture.

It seems methodically appropriate to explain this grammatical aspect through the cultural values characteristic of the British mentality. It is well known that the British have another attitude towards the physical space that separates people. The reasons for this lie in the cultural, religious, historical and geographical features of the development of nations. For example, the proverb "My home is my castle"

very accurately reflects this feature of British way of thinking.

The indefinite article *a* (*an*) has its "parent" – the numeral *one*, and while retaining the "parent" traits, it has two main meanings: *one* and *any*. The definite article *the* also has features of its "parent" – the pronoun *this*. All abstract concepts, substances, processes have a zero article or the meaningful absence of the article. All these basic rules are easy for students to remember. The difficulty lies in understanding the reason why it is necessary: why should I know if the object is *any* (indefinite, unknown) or *this* (definite, known)?

The differences in the description of a person in Ukrainian and English are another example of the grammar possibilities and limitations it imposes. These differences are associated with the specifics of thinking and representing knowledge in different cognitive spheres. In English culture, *the concept of privacy* (personal autonomy) plays such a significant role that it can be used to explain many features of the English language and English culture.

This is exactly the non-equivalent concept that contains the most important information about the communicative consciousness of the representatives of this culture, about the accepted norms and rules of communication. It expresses the cultural value of autonomy, the independence of the individual. Therefore, in the English language a cultural striving for the identity of the description is clearly traced. This is expressed in the wide use of the pronoun *I*, as well as the pronouns *everyone*, *everybody* (Where should *I* meet you tonight? / *Everyone* is busy).

In English scientific articles, the author does not call himself in the third person plural, as is customary in Ukrainian: *ми вважаємо, ми дійшли висновків*. In English, talking about oneself using *we* has an exclusively historical connotation and refers to the times of Queen Victoria, as in the famous phrase "We are not amused".

There is no such zone of personal autonomy in the Ukrainian language. For the national consciousness of Ukrainians, on the contrary, "community", "collectivity" is of great importance. Collectivity is the priority of common, collective interests and goals over personal ones.

Perhaps that is why, while writing an address on the envelope, we, unlike Europeans, traditionally write the country, city, street, house and only then call themselves; we also prefer to put the name after the last name, emphasizing the family affiliation. In language, this is expressed in collectivity, collegiality of description: *ми* (*we*), *усі* (*all*), *обидва* (*both*). For example: *Ми знайомі?* (Do *I* know you?). In Ukrainian, the share of "we" and "you", in comparison with English, is higher than the share of "I". In English, there is no equivalent for the

Ukrainian expression "у нас". Depending on the context, it means "in our country", "in our house".

No less important for representatives of English-speaking cultures are personal activity and responsibility for what is happening (Wierzbicka, 1996). It is reflected in the proverbs and sayings like "Where there is a will, there is a way" or "Don't just stand there, do something!" In the English language, personal activity finds its way in the use of the subject, personifying the source of the action, even if it is formal: *I like it*. Writing a personal pronoun "I" with a capital letter is another confirmation of the active life position of English-speaking communicants.

In Ukrainian, such statements are conveyed by impersonal constructions that indicate passivity, as well as, to some extent, hopelessness and fatalism: *Мені подобається*. The translation loan from the native tongue ("*Me like*" instead of "*I like*") is a typical mistake of Ukrainians. The teacher should draw students' attention to the choice of language means they use in the communication. Otherwise, it can become a "cause of misperception" and eventually lead to "communicative failures" (Larina, 2013, p. 161).

Differences in mentality can be used by the teacher to explain the fact that there are two personal pronouns of the second person in Ukrainian: "*mu*" (the second person singular) and "*vu*" (the second person plural), while in English there is only one – "you" (both for the singular and for the plural). Ukrainian personal pronoun of the second person plural "*vu*" is used to express respect for the interlocutor and is written with a capital letter – "*Bu*". The personal pronoun of the second person singular "*mu*" reflects such character of the relations between people as neglect, familiarity or, on the contrary, sincere proximity and the equal relationship. This example is also intended to illustrate the increased emotionality of representatives of the Ukrainian culture and restraint, formality in communication of representatives of the English one.

Similarly, it is possible to explain the differences in punctuation. The excessive (from the British viewpoint) use of the exclamation mark is an example of significant emotionality of representatives of Ukrainian culture. This punctuation feature indicates the inclination of Ukrainians to openly demonstrate their feelings in writing, even in official business correspondence. Some scholar note the bewilderment of the British about the exclamation mark in letters written by the Ukrainians: *Dear John! Dear Mr. Smith! Dear Sir / Madam!* (Ter-Minasov, 2000, p. 155).

One of the most important aspects of grammar is modality. It should be noted that means of objective modality, expressing the relationship between the information reported and the reality in terms of "real / unreal", and means of subjective modality,

expressing the speaker's attitude to the reported, are equally important.

English has a rich system of lexical and grammatical means of expressing modality. The same intention can be expressed by a variety of means, for example, the expression of duty: *must, should, ought to, have to, to be supposed, to be to*. Ukrainians, on the contrary, look at the world with "naked" eyes: "*повинен / маєш*" (Ukrainian). The phrase *Ти повинен / маєш це зробити* can be translated into English as *You must do it* (because it is your duty), *You should do it / You ought to do it* (it would be right on your part), *You have to do it* (since there is no other way out), *You are to do it* (because of prior arrangement), *You are supposed to do it* (it is expected of you).

Modal verbs in the English language are also the most important way to reduce the straightness of a statement (which is very characteristic of the Ukrainian language), to disguise a pragmatic meaning in order to minimize pressure on the listener. For example, the phrase *Could you possibly bring me the bill, please?* combines several means of modality – a question, a modal verb, a conditional mood, a modifier "possibly". For Ukrainian communication, such a significant discrepancy between the purpose of the utterance (the request to bring the bill) and its lexical and grammatical composition is not typical, since, for cultural reasons, there is no need to use a strong disguise of the speaker's intention.

The contrasting features that distinguish English from Ukrainian also reveal themselves in the use of negative constructions. Along with "ні", "не можна", "не треба", "не рекомендується", in Ukrainian there are many such words and expressions, the semantics of which differ from English. Even polite questions are asked with the help of negative conditionals: *Ви не проти, якщо я це зроблю? / Do you mind if I do it?*

In English, affirmative statements are more polite, since negative ones contain a greater incentive to give an affirmative answer (*Couldn't you do that?*); as well as some reproach to the listener. Whatever the sources of Ukrainian negative phrases, whether it be history, psychology or logic of the development of the languages, when translated into English it is necessary to restructure the negative constructions to eliminate their categorical nature. Compare: *Не зникай!* (Stay in touch!); *Не сумуй!* (Cheer up!); *По газонах не ходити.* (Keep off the grass!); *Не стійте біля краю платформи* (Mind the gap).

The apparent asymmetry between English and Ukrainian is also observed in the use of imperative constructions. Imperative is the main way of expressing a request in these languages. Two thirds of all requests in the Ukrainian language are made by an imperative that has no semantic variants. At the

same time, the form of imperative in communication does not reduce the level of politeness, as it happens in English.

In English, the imperative is a very "dangerous" form, expressing primarily direct pressure on the interlocutor. The imperative should be used with utmost caution, since by using the imperative, the speaker initially puts himself above his interlocutor. Unlike the Ukrainian language, in which there are no means of replacing negative imperatives, in English, they are represented in a variety. Along with such formulas as *Don't hurry, Don't worry, Don't make noise, Don't forget to take the key*, their affirmative synonyms are widely used: *Take your time, Take it easy, Stay calm, Remember to take the key*.

Most likely, such restrictions on the use of the imperative are cultural in nature. They again bring us back to the concept of "private life", which means that one should not interfere in the personal affairs of the interlocutor and exert pressure on him, as well as to the concept of "positive thinking", which means a positive (not negative) attitude to life. Restrictions on the use of the imperative in English communication concern not only polite communication, but also even not very polite one. The desire to avoid a negative imperative can be seen in the texts of public announcements, where such modifiers as "please", "kindly", "thank you" make it possible to translate the ban into an instruction. For example: *Please keep off the grass. Please kindly refrain from smoking*.

English speakers often perceive Ukrainians negatively precisely because of their frequent use of imperatives and negative constructions, while Ukrainians perceive English speakers as insincere, unable to express their feelings and emotions directly. This is because the mistakes of the "cultural" plan most often relate not to the "ignorance" of culture, but to the psychological, personal (negative) qualities of a person.

Another well-known difficulty significantly affects the Ukrainian students' awareness of the grammatical system of the English language. In Ukrainian, there are only three tenses of the verb – Past, Present and Future, while the English verb has a paradigm of sixteen tense forms. It is difficult for Ukrainians to understand why these forms are necessary if in the native language they successfully use only three ones.

The fact is that our mentality seems to have a more "global view" of the world. We are less interested in details, both in the meaning of the word, and in the interpretation of the time of an action, than representatives of British culture. At the same time, if to ask our students to compare such verbs as "іду" and "ходжу", "біжу" and "бігаю", "пливу" and "плаваю", then they usually have no difficulty in translating them into English – *I am going* and *I go, I am running* and *I run, I am swimming* and *I swim*

respectively. They can see that some Ukrainian verbs of motion fully correspond to the English tense forms *Present Continuous* and *Present Simple (Indefinite)*.

However, in Ukrainian it is possible far from all verbs and not in all tense forms. In English, the rules are relevant for all verbs with a few exceptions, whereas we don't have rules for all verbs. It is quite clear that "я іду" means "now", and "я ходжу" means "when?". Since it is impossible to give a definite answer to this question, the students themselves conclude that in the English verb system it corresponds to the Present Indefinite tense. Thus, the explanation of differences and situational use of the above-mentioned tenses of the English verb causes much less difficulties in the future.

Every teacher of English in Ukraine knows that their students have a certain difficulty in understanding the difference between Past Indefinite and Present Perfect. When explaining, it is recommended to use the following example based on intercultural aspects: if a student in Ukraine is not ready to answer, he often says the phrase: "я вчив" (in English it sounds *I learned*), that is, in Ukrainian the non-perfect past tense verb is used, and in English it is Past Indefinite. Completely different semantic connotations are caused by the phrase "я вивчив" – *I have learned*. English language learners do not always understand why *I learned* (я вчив) is the Past Indefinite, while *I have learned* (я вивчив) is the Present Perfect, as in Ukrainian, the two sentences refer to the past. It is well known that in Ukrainian all perfect verbs belong to the past tense, in the English language – it is the present tense (Present Perfect).

It is also worth noting that, in comparison with native English speakers, we are much more process oriented than result oriented. In the phrase "я вивчив" the fact that it was in the past is more important for us than the direct result of activity. In the perception of the British, the phrase *I have learned* shows the result directly related to the present moment (*I have smth learned*). In other words, *I have something done* (the result) here and now, therefore, in the interpretation of the British it cannot be in the past. "I have broken the cup" – for a representative of British culture, it does not matter when in the past it happened: two minutes ago or a year ago, since the fragments (the result) I have here and now.

Let us give another technique successfully used to explain the peculiarities of the use of Present Perfect and Past Indefinite in the cultural aspect. Students are offered a situation: you were absent at the last lesson, and your friends are interested what happened. You answer: "Я був у Києві" (*I was in Kyiv*). Such a response neither in Ukrainian nor in English suggests further discussion of this issue. In other words, answering in this way, you emphasize that this fact is not related to the present moment. However, if you answer the same question with the phrase "Я побував

у Києві" (*I have been to Kyiv*), it will be interpreted as a desire to share the results/impressions of this trip.

In Ukrainian, there is a great number of prefixes used to form perfect verbs, whereas in English in similar situations the structure "to have + Participle II" is used. To simplify the understanding of the Present Perfect by Ukrainian students, you should inform them that the verb *to have* in the "to have + Participle II" structure approximately corresponds to all Ukrainian prefixes of the perfect verbs.

It is even more difficult for Ukrainian-speaking students to understand the use of the Present Perfect Continuous tense. In a result-oriented culture, and the British worldview is just that, there must be a form of the verb, which would demonstrate a situation where the subject began some kind of activity some time ago, has already some results of this process and continues to work in this direction. Let's consider an example: *I have been working at the project for two weeks*. In the Ukrainian translation, that is, in a process-oriented rather than result-oriented language, this phrase loses the most important elements of the British worldview. We translate, "Я працюю над проектом два тижні" (Ukrainian) although the English phrase implies something else: "I have already achieved something for two weeks, and I continue to work at the project" The Ukrainian phrase

"я працюю" can correspond to at least three English phrases: I write, I am writing, I have been writing, especially if the context is unclear.

There are many other examples that demonstrate possibilities of intercultural approach to teaching grammar. This approach can be used to explain such grammatical phenomena as Subjunctive Mood, Complex Object with the Infinitive / Participle, Complex Subject with the Infinitive, Gerund and Gerundial Constructions, etc.

Conclusion. Thus, the relationship between language and culture is very significant, that cannot but affect the language teaching trends and strategies. It has become customary to include historical and geographical, political and cultural information about the country in the language learning process as separate aspects of the curriculum (Country Studies of Britain, Country Studies of the USA, Linguo-Cultural Studies of Britain, Linguo-Cultural Studies of the USA, Basics of Intercultural Communication, Literature of the English-Speaking Countries, etc). Our research proves that the use of intercultural approach to grammar teaching is not just possible, but appropriate. It invariably causes a lively response in students, makes it easier for them to understand the nature of some grammar phenomena, and increases motivation to learn a foreign language.

#### References

- Barantsova, I.O., & Hostishcheva, N. O. (2015). The problem of intercultural interaction in the process of a foreign language teaching. *Language. Consciousness. Concept: collection of scientific works*, 5. P. 224–227. [in Ukrainian].
- Barantsova, I.O., & Kharchenko T. I. (2018). Translation as a kind of intercultural communication. *Scientific Bulletin of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 2 (19), P. 21–26. [in Ukrainian].
- Bihych, O. B., Borisko, N. F., Boretskaya, G. E., & et al. *Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: [a textbook for students. classical, pedagogical and linguistic universities]*. (2013). S. Yu. Nikolaeva (Ed.). Kyiv: Lenvit. 590 p. [in Ukrainian].
- Kononenko, V. I. (2008). *Language in the context of culture*. Kyiv: Vyshcha Shkola. 340 p. [in Ukrainian].
- Krasnykh, V. V. (2002). *Ethnopsycholinguistics and linguoculturology*. Moscow: Gnosis. 284 p. [in Russian].
- Ovcharenko, V. P., & Burenko, L. V. (2016). Developing non-linguistic university students' foreign-language grammatical competence from the viewpoint of intercultural approach. *Philology. Theory and practice*, 9 (63). P. 195–198. [in Ukrainian].
- Passov, E. I. (1998). Communicative foreign language education: The Concept of individuality development in the dialogue of cultures. Lipetsk: LPIFL. 158 p. [in Russian].
- Safonova, V. V. (1996). *Studying the languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations*. 238 p. [in Russian].
- Ter-Minasova, S. G. (2000). *Language and Intercultural communication*. 624 p. [in Russian].
- Vereshchagin, E. M., & Kostomarov, V. G. (1990). *Language and culture*. 246 p. [in Russian].

#### Список використаних джерел

- Баранцова І. О., & Гостішчева, Н. О. (2015). Проблема міжкультурної взаємодії в процесі навчання іноземної мови. *Мова. Свідомість. Концепт: зб. наук. праць*, 5, 224–227.
- Баранцова, І. О., & Харченко, Т. І. (2018). Переклад як різновид міжкультурної комунікації. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2 (19), 21–26.
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., & та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підруч. для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних ун-тів*. С. Ю. Ніколаєва (Ред.). Київ: Ленвіт. 590 с.
- Кононенко, В. І. (2008). *Мова в контексті культури: монографія*. Київ: Івано-Франківськ: Плай. 390 с.
- Красных, В. В. (2002). *Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология*. 284 с.
- Ніколаєва, С. Ю. (2015). Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми. *Молодий вчений*, 8(1), 125–131.
- Овчаренко, В. П., & Буренко, Л. В. (2016). Розвиток іншомовної граматичної компетенції студентів немовних вузів з точки зору міжкультурного підходу. *Філологія. Теорія і практика*, 9 (63), 195–198.
- Пассов, Е. И. (1998). *Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур*. Липецк: ЛПИФЛ. 158 с.
- Сафонова, В. В. (1996). *Изучение языков межнационального общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. 238 с.
- Тер-Минасова, С. Г. (2000). *Язык и межкультурное общение*. 624 с.
- Верещагин, Е. М., & Костомаров, В. Г. (1990). *Язык и культура: методическое пособие*. (4 е изд., перераб. и доп.). 246 с.

- Wierzbicka, A. (1996). *Language. Culture. Cognition*. K. 416 p. [in Ukrainian].
- Byram, M., & Fleming, M. (Ed.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English].
- Hymes, D. (1995). The Ethnography of Speaking. *Language, culture and society*. P. 248–282. [in English].
- Kramsh, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press. [in English].

**Information about the author:**

**Barantsova Iryna Oleksandrivna**  
irinabarantsova25@gmail.com  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-7-13

*Received at the editorial office 06.11.2022.*

*Accepted for publishing 27.11.2022.*

- Вежбицька, А. (1996). *Язык. Культура. Пізнання*. Київ, 416 с.
- Byram, M., & Fleming M. (Ed.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1995). The Ethnography of Speaking. *Language, culture and society*. P. 248–282.
- Kramsh, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

**Відомості про автора:**

**Баранцова Ірина Олександрівна**  
irinabarantsova25@gmail.com  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-7-13

*Матеріал надійшов до редакції 06.11.2022 р.*

*Прийнято до друку 27.11.2022 р.*

## INTERCULTURAL APPROACH TO THE MOTIVATION OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES

Tetiana Konovalenko, Iryna Barantsova, Maxim Rutkovskiy

*Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University*

### Resume:

The authors of the article identify previously unsolved parts of the issue to which the article is devoted. The article substantiates the need to introduce a competency-based approach to higher education; features of the formation of new interstate, interethnic relations, one of the necessary conditions of which is knowledge of foreign languages, which contributes to the assimilation of world cultural values, the establishment of socio-communicative and professional contacts.

The directions of motivation growth in case of introduction of adaptive teaching methods are considered. The results show that adaptive online methods support the interest in learning in the case of direct participation in these activities. The means of interactive virtual learning, which is proposed to be introduced in the process of forming intercultural competence of students-translators, requires adaptive approaches, but the results of such approaches have not been studied.

A number of researchers has studied problems of motivation in the field of academic and student mobility. Interview methods were used to identify motivational factors in order to adjust the development of intercultural experience.

The authors prove that the knowledge that a student receives in the process of learning a foreign language should be obtained as a result of their own mental efforts, the mobilization of previously acquired knowledge, in the process of solving problematic tasks, thus forming a person's foreign language competence, which is connected with intercultural competence.

### Key words:

competencies; intercultural competence; communicative competence; multicultural personality; culture.

### Анотація:

**Коноваленко Тетяна, Баранцова Ірина, Рутковський Максим. Міжкультурний підхід до мотивації вивчення іноземних мов.**

Авторами статті виокремлено не вирішені раніше частини проблеми, якій присвячено цю наукову розвідку. У статті обґрунтовано необхідність впровадження компетентнісного підходу до вищої освіти; особливості формування нових міждержавних, міжетнічних відносин, однією з необхідних умов яких є знання іноземних мов, що сприяє засвоєнню світових культурних цінностей, налагодженню соціально-комунікативних і професійних контактів.

Розглянуто напрямки зростання мотивації у разі впровадження адаптивних методів навчання. Результати демонструють, що адаптивні онлайн-методи підтримують інтерес до навчання у разі безпосередньої участі в цих заходах. Засоби інтерактивного віртуального навчання, які запропоновано впровадити у процес формування міжкультурної компетентності студентів-перекладачів, потребують адаптивних підходів, але результати таких підходів не досліджені.

Рядом дослідників розглянуто проблеми мотивації у сфері академічної та студентської мобільності. Для виявлення мотиваційних факторів з метою коригування розвитку міжкультурного досвіду використано методи інтерв'ю.

Авторами узагальнено, що знання, які учень отримує у процесі вивчення іноземної мови, повинні бути отримані у результаті власних розумових зусиль, мобілізації раніше набутих знань, у процесі розв'язування проблемних завдань, формуючи таким чином міжкультурну особистість. мовну компетентність, яка пов'язана з міжкультурною компетентністю.

### Ключові слова:

компетентності; міжкультурна компетентність; комунікативна компетентність; полікультурна особистість; культура.

Setting of the problem. State policy in the field of higher education determines the possibility of forming a competency model of a modern graduate, his powerful life potential, able to overcome crises, focused on constructive and transformative activities, critical attitude to himself and society.

The formation of communicative competence of the individual is an important component of the current problem of the formation of social competences, the solution of which is important both for each individual and for modern society as a whole.

Foreign language education, communicative competence, intercultural competence provide semantic orientation of each person, successful interaction with people of other cultures, society, nature, science, technology, which is a system of human values, its communicative, professional culture. The formation of a multicultural personality is subject to one of the goals of foreign languages in higher education, together with the educational communicative opportunities associated with the processes of globalization (Deardorff, 2017, p. 83).

The processes of globalization, deprivation of information, territorial, economic borders, the existence of new interethnic relations imply the

formation of foreign language competence, which determines intercultural communication, which allows to solve social and professional problems. These questions were studied by R. Agadullin, G. Andreeva, V. Afanasiev, T. Balykhina, I. Bekh, V. Boychenko, V. Humboldt, A. Dzhurinsky, M. Yevtukh, I. Zimnyaya, M. Stelmakhovich, G. Shevchenko. Theorists and practitioners of language education are I. Bim, E. Nadtochieva, S. Pavlyuchenko, V. Safonova, P. Sysoev, S. Ter-Minasova and others. V. Bolotov, I. Zimnyaya, and A. Khutorskoy study the competence approach and key competencies.

The result of foreign language education should be mastery of a foreign language as a means of communication between professionals, as a tool of production in combination with culture, economics, law, applied mathematics, various fields of science that require foreign languages.

The main purpose of language education is to prepare students for active and full cooperation in the modern multicultural world through the means of the language being studied. The modern scientific paradigm combines the concept of "intercultural communication" with the concept of "intercultural competence", which entered the scientific literature

in the late 90's and defines new approaches to the educational process. Intercultural communication is formed in the process of learning in higher education institutions through the inclusion in the curriculum of cultural, socio-cultural materials of the studied language (Prodan, 2011, p. 78–82).

The processes of globalization, the formation of post-industrial information space, the creation and accumulation of human capital require the development of a new concept and theoretical model of professional education and training to train socially adapted professionals, spiritually developed citizens, skilled professionals implement their life projects. The modern educational paradigm offers a shift of emphasis from the knowledge approach to the personality-oriented approach, which includes not only the acquisition of fundamental knowledge and practical skills that are sufficiently conducive to entering the profession, but also abilities to self-education, self-improvement, self-affirmation, self-regulation, achievement of the set purposes.

Many countries around the world (USA, Western and Eastern Europe, CIS countries) are carrying out radical educational reforms based on international scientific, theoretical and practical experience, which is terminologically included in science and teaching as a “competence approach” in education.

The Council of Europe, in addressing lifelong learning, has put forward eight key competences for mother tongue communication; communication in foreign languages; mathematical literacy and basic competencies in science and technology; computer literacy; mastering learning skills; social and public competencies; a sense of innovation and entrepreneurship; awareness and ability to realize themselves in the cultural sphere (Kolesnikova, 2013, p. 123–128).

A foreign language is a real and effective means of communication. A student should study the world of the language being studied, as deeply as possible. Sociocultural structures are the basis of language structures; language must be studied in inseparable unity with the world and the culture of the peoples who speak it, because the national-specific features of the various components of communicative cultures can complicate the process of intercultural and professional communication.

Competence is a quality of a person who has completed a certain degree of education, which is expressed in readiness (ability) on its basis for successful (productive, effective) activity, taking into account its social significance and social traits associated with it. Depending on the positions from which the graduate model will be built, the types of competencies may be different (Khvedchenya, 2008, p. 147–150).

Intercultural competence is characterized by the ability of an individual to establish relationships with

representatives of other cultures. This, in turn, increases the general culture of the specialist, his competitiveness in the international labor market. Intercultural competence implies knowledge of all spheres of life of the country the language of which is studied; education of respect for the country and the people; the development of language, speech and other abilities; the formation of communication skills in different life situations; motivation to further master the language and certain knowledge and idea of the system of a particular language. The formation of a foreign language communicative culture indicates a high level of foreign language acquisition, which helps to expand the boundaries of knowledge, promotes professional and personal development.

Foreign language competence includes language competences – knowledge of the language, communicative-regional, multicultural, polylingual, communicative-technological competences, the possession of which enables the individual to solve situational, professional and social problems.

Foreign language competence provides a “link” to a specific object, the subject of learning (Georgiou, & Kyza, 2018). Communicative competence includes: the ability to predict conflicts and resolve them; cooperation, tolerance, respect and acceptance of the other (race, nationality, religion, status, role, gender); social mobility; experience and willingness to interact with other people, cooperate in a group; ability to find solutions appropriate to certain situations, to regulate interpersonal interaction.

The formation of communicative competence of the individual is an important component of the current problem of the formation of social competences, the solution of which is important both for each individual and for modern society as a whole.

Language competence is a set of interpersonal qualities that are combined with skills and abilities, ensure the effective process of communication with colleagues in professional, social aspects, including the ability to establish and maintain the necessary contacts with other people (Rezunova, 2012, p. 378–385).

There is a growing interest in the scientific world in the process of mastering foreign languages as a means of communication, because “communication always involves the exchange of ideas, exchange of information, in other words, communication satisfies practical and theoretical needs of a person in his work and social activities” (Lantz-Deaton, 2017). Foreign language competence as an integrative concept includes language competencies – knowledge of the language, communication and cultural competence, as well as the presence of multicultural, polylingual, communicative and technological capabilities of the individual in solving the professional problems. Foreign language as an intercultural component forms communicative competence.

Foreign language communicative culture is knowledge about all spheres of life of the country the language of which is studied. It is the result of mastering knowledge about the cultural diversity of the world of different languages and the relationship between cultures in the modern multicultural world, as well as the formation of active life position and ability to interact with representatives of different countries and cultures. The tasks of the process of learning a foreign language as a means of communication are inextricably linked with the tasks of studying the social and cultural life of countries and peoples who speak this language (Ye, & Edwards, 2018, p. 532–550).

Despite the claim that the relationship between language and culture is always positive, research in this area is limited (Fryer, & Roger, 2018). We introduce the concept of augmented reality (AR) which requires research on the subsequent successes of students, taking into account the specifics of the direction of training and the level of cognitive motivation.

A component of intercultural competence is communicative competence, which in foreign sources is characterized by the term L2-learning (second language). Based on the following study (Ross, Chase, Robbie, Oates, & Absalom, 2018, p. 159–172) in the formation of methods of motivation for L2-learning we should identify three groups of students. The first group has positive expectations from the opportunity to communicate with representatives of another language. The second group is characterized by the creation of individual images in communication. The third group is characterized by negative emotions due to their inability to successfully interact with the target language.

The selection of individual groups involves specific requirements for their motivation. Analysis of sources shows the importance of forming motivational approaches for the formation of intercultural competence of students-translators, and insufficient development of a holistic system of motivation.

The aim of the article is to form a system of motivation components to ensure the effective formation of intercultural competence of students in the field of translation.

Presentation of the main material of the study. The main generally accepted approach to the formation of learning outcomes is the process of forming competencies. In order to clarify this concept, general competence is considered as a system of descriptors. The European Commission has identified descriptors such as knowledge, skills, communication, autonomy and responsibility (*Key competencies...*, 2006).

In the process of considering the motives for the formation of competence in general, it is logical to conduct an analysis of the motivation of individual

descriptors, taking into account the different criteria for their formation.

Regardless of the concept of descriptors, the possible distribution of students' motivations for obtaining competencies is determined. Motivation levels according to should include five areas:

1. The practice of positive reframing;
2. Assessing and identifying their strengths and skills;
3. Proper choice of goals;
4. Creating action plans to achieve goals;
5. Empowerment and a sense of responsibility for academic and professional progress.

If we take these directions as a basis, we can trace a certain correlation between the formulations of the system of descriptors and the formulations of the directions of motivation, especially in the last higher stages. For example, the level of motivation practically repeats the corresponding descriptor of the competence system (Saito, Dewaele, Abe, & In'nam, 2018, p. 173–181).

Having analyzed together the system of descriptors and the system of motivations, we can conclude that they gradually converge, due to the clarification of the student's learning goals at higher stages. Intercultural competence and the direction of formation of language culture, the ability to communicate in other languages, is most often associated with the direction of L2-learning. Student models of motivation in this direction are primarily related to their emotional state (anxiety or pleasure), as well as a clear vision of motivational goals, the so-called "ideal in the future".

It is necessary to take into account the peculiarities of motivation of students studying translation. Transformational education in translation goes beyond the simple accumulation of knowledge and skills. The process of training a translator involves the formation of a specialist with a new, individual professional identity. In this regard, the areas of motivation should take into account both the individual characteristics of students and the factors of uncertainty that accompany the formation of professional competencies.

Thus, the formation of a system of motivation should include correlations between the descriptors of competence and areas of motivation. In addition, it is necessary to take into account the growth of motivation from general education to general professional and special professional, taking into account the problems of intercultural competence.

We take as a basis three levels of motivation described above. A separate competence descriptor is provided for each level. The system of motives is proposed in the form of a matrix, which defines the directions of motivation, according to the descriptors of intercultural competence. It is necessary to distinguish the following types of motivation:



1. manifestation of general needs;
2. general motives;
3. special professional motives.

To compare the descriptors of competence with the levels of manifestation of the general needs of a person, we will analyze possible areas of activity to provide individual descriptors. According to Maslow's famous pyramid of needs, such motives can be related to five levels. The descriptor of "knowledge" implies motives associated with self-realization, creativity, morality, respect, usefulness.

The descriptor "communication" is closely related to social motives, which are determined by friendship, intimacy, family. The descriptor "responsibility", which is located in the last place in the system of ensuring competence, occupies the basic positions in the system of motives related to safety, health, confidence in the future. We believe that in the system of motives it should occupy the most important place.

Thus, at the level of the emergence of general needs of the individual descriptors and the needs of the levels are moving towards each other. It should be noted that physiological needs in general should be associated with the ability to earn material values, which may include a further descriptor, which should be located under responsibility.

The second level of the matrix is related to the motives that are characteristic of learning in general. When it comes to intercultural competence, these motives can be determined by moving along the descriptors of the general interest in learning about different cultures, practical implementation, the ability to communicate, interact with other cultures, the possibility of real implementation, and the availability of feedback. The third level of the motif matrix is related to the special professional motives of the translation specialist. Taking into account the descriptors of competence, such motives change

from broad erudition in the field of different cultures, the ability to find new solutions in the process of intercultural communication to the actual implementation of the knowledge in other cultures.

The individual components of the proposed matrix determine the elements of the general system of motivation for the formation of intercultural competence of students specialized in translation. The introduction of such a system of motives in the practice of learning will increase the effectiveness of learning, increase interest in intercultural mobility and, as a result, increase the competitiveness of professionals.

Conclusions from the study and prospects for further development. The formation of intercultural competence is an important and necessary process in today's world, which is developing rapidly. Knowledge of foreign languages expands the range of intercultural relations, interaction of the individual with representatives of other countries and peoples, allows solving emerging problems at a high professional and personal level. The current task facing higher education is the formation of foreign language competence to improve the intellectual level of students. All this will help students master the achievements of modern science and technology, which improves intercultural, social and communicative ties. The system of motives for the formation of intercultural competence is considered in the form of a matrix that includes the main descriptors of intercultural competence and levels of motivation. The correlation between the directions of student's motivation and the descriptors of intercultural competence is proved. The main motives that determine the levels of motivation and descriptors are formed. Approbation of the system of motives showed an increase in the level of the formation of intercultural competence in students specialized in translation.

#### References

- Key competencies for lifelong learning [Electronic resource] Recommendations of the Parliament and the Council of Europe of December 18, 2006 on key competencies for lifelong learning (2006/962/EC). Access mode: [http://adukatar.net/?page\\_id=141](http://adukatar.net/?page_id=141). [in Ukrainian]
- Kolesnikova I. A. (2013). Colors at the Mirror of Intercultural Communication. *Language and culture*. VIP. 16, vol. 4, P. 123-128. [in Ukrainian]
- Kustovska I. M. (2010). Motivation of students for training as a serious psychological and pedagogical problem. *Pedagogical discourse*. V. 7. P. 135-138. [in Ukrainian]
- Prodan I. B. (2011). Tendencies and peculiarities of the development of future professional training in foreign and domestic higher education institutions. *Scientific Bulletin of Mykolaiv State University named after V. O. Sukhomlinsky. Series: Pedagogical sciences*. V. 1.32. P. 78-82. [in Ukrainian]
- Rezunova O. S. (2012). Motivation for training as a pedagogical condition of formation of cross-cultural competence of the future economists-agrarians. *Pedagogy of higher school and secondary school*. V. 35. P. 378-385. [in Ukrainian]

#### Список використаних джерел

- Ключові компетенції для навчання впродовж життя. (2006). Рекомендації Парламенту та Ради Європи від 18 грудня 2006 р. щодо ключових компетенцій для навчання впродовж життя. URL: [http://adukatar.net/?page\\_id=141](http://adukatar.net/?page_id=141).
- Колеснікова, І. А. (2013). Кольори у дзеркалі міжкультурної комунікації. *Мова і культура*, 16 (4), 123–128.
- Кустовська, І. М. (2010). Мотивація студентів до навчання як серйозна психолого-педагогічна проблема. *Педагогічний дискурс*, 7, 135–138.
- Продан, І. Б. (2011). Тенденції та особливості розвитку майбутньої професійної підготовки у закордонних та вітчизняних вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 1 (32), 78–82.
- Резунова, О. С. (2012). Мотивація до навчання як педагогічна умова формування кроскультурної компетентності майбутніх економістів-аграріїв. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 35, 378–385.

- Ryabchikova K. (2018). Virtual mobility and cross-cultural competence in the learning process. *Problems of engineering and pedagogical education*. No. 58. P. 71-77. [in Ukrainian]
- Khvedchenya L. V. (2008). Designing a curriculum in foreign languages based on a competency-based approach: Scientific and methodological innovations in higher education; under total ed. of Prof. A. V. Makarova. K: RIVSh. 186 p. [in Ukrainian]
- Deardorff D. K., Arasaratnam-Smith L. A. (2017). Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment and application *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application*. London and New York: Rotledge. Taylor&Francis group. 312 p. [in English]
- Fryer M., Roger P. (2018). Transformations in the L2-learning: Changing motivation in a study abroad context. *System*. V. 78. P. 159-172. [in English]
- Georgiou Y., Kyza E. A. (2018). Relations between student motivation, immersion and learning outcomes in location based augmented reality settings. *Computers in Human Behavior*. V. 89. P. 173-181. [in English]
- Helens-Hart R. (2018). Appreciative coaching for student academic and professional development. *Communication Teacher*. V. 32 (4). P. 220-224. [in English]
- Lantz-Deaton C. (2017). Internationalisation and the development of students' intercultural competence. *Teaching in Higher Education*. 22 (5). P. 532-550. [in English]
- Ross B., Chase A.-M., Robbie D., Oates G., Absalom Y. (2018). Adaptive quizzes to increase motivation, engagement and learning outcomes in a first year accounting unit. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 15 (1), 30. P. 42-49. [in English]
- Saito K., Dewaele J.-M., Abe M., In'nam Y. (2018). Motivation, Emotion, Learning Experience, and Second Language Comprehensibility Development in Classroom Settings: A Cross-Sectional and Longitudinal Study. *Language Learning*. V. 68 (3). P. 709-743. [in English]
- Tracey M.W., Hutchinson A. (2018). Uncertainty, agency and motivation in graduate design students. *Thinking Skills and Creativity*. V. 29. P. 196-202. [in English]
- Ye W., Edwards V. (2018). Confucius institute teachers in the UK: motivation, challenges, and transformative learning. *Race Ethnicity and Education*. V. 21 (6). P. 843-857. [in English]
- Рябчикова, К. (2018). Віртуальна мобільність та кроскультурна компетентність у процесі навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 58, 71–77.
- Хведченя, Л. В. (2008). Розробка навчальної програми з іноземних мов на основі компетентнісного підходу: Науково-методичні інновації у вищій освіті. А.В. Макаров (Заг. ред). Мінськ: РІВШ. 186 с.
- Deardorff D. K., Arasaratnam-Smith L. A. (2017). Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment and application *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application*. London and New York: Rotledge. Taylor&Francis group. 312 p.
- Fryer M., Roger P. (2018). Transformations in the L2-learning: Changing motivation in a study abroad context. *System*. V. 78. P. 159-172.
- Georgiou Y., Kyza E. A. (2018). Relations between student motivation, immersion and learning outcomes in location based augmented reality settings. *Computers in Human Behavior*. V. 89. P. 173-181.
- Helens-Hart R. (2018). Appreciative coaching for student academic and professional development. *Communication Teacher*. V. 32 (4). P. 220-224.
- Lantz-Deaton C. (2017). Internationalisation and the development of students' intercultural competence. *Teaching in Higher Education*. 22 (5). P. 532-550.
- Ross B., Chase A.-M., Robbie D., Oates G., Absalom Y. (2018). Adaptive quizzes to increase motivation, engagement and learning outcomes in a first year accounting unit. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 15 (1), 30. P. 42-49.
- Saito K., Dewaele J.-M., Abe M., In'nam Y. (2018). Motivation, Emotion, Learning Experience, and Second Language Comprehensibility Development in Classroom Settings: A Cross-Sectional and Longitudinal Study. *Language Learning*. V. 68 (3). P. 709-743.
- Tracey M.W., Hutchinson A. (2018). Uncertainty, agency and motivation in graduate design students. *Thinking Skills and Creativity*. V. 29. P. 196-202.
- Ye W., Edwards V. (2018). Confucius institute teachers in the UK: motivation, challenges, and transformative learning. *Race Ethnicity and Education*. V. 21 (6). P. 843- 857.

**Information about the authors:**

**Konovalenko Tetiana Vasylyvna**  
konovalenko\_tetiana@ukr.net  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Barantsova Iryna Oleksandrivna**  
irinabarantsova25@gmail.com  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Rutkovskiy Maksim Sergiyovych**  
maksimrutkovskiy@gmail.com  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-14-18

Received at the editorial office 01.08.2022.  
Accepted for publishing 23.08.2022.

**Відомості про авторів:**

**Коноваленко Тетяна Василівна**  
konovalenko\_tetiana@ukr.net  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

**Баранцова Ірина Олександрівна**  
irinabarantsova25@gmail.com  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

**Рутковський Максим Сергійович**  
maksimrutkovskiy@gmail.com  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-14-18

Матеріал надійшов до редакції 01. 08. 2022 р.  
Прийнято до друку 23.08.2022 р.

УДК 378.147

## ABOUT THE RESEARCH PROGRAM OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON HIGHER EDUCATION SERVICE MARKET FOR 2022–2027

Walery Okulicz-Kozaryn

*National Louis University (Poland)***Resume:**

The article analyzes the intensity of publications on the topic "Artificial Intelligence and Higher Education". The trend line and the mathematical (regression) model of the intensity of publications were constructed. This was the first scientific fact obtained: an increase in the number of publications on the topic "Artificial Intelligence and Higher Education" from 2019 to 2022 was shown. This growth is almost 3 times. It was obtained the second scientific fact: a new player appeared on the higher education service's market. It was obtained the third scientific fact: nobody knows the exact answer to the question, will AI displace the provider on the higher educational services market? The author also described a Research Program of Artificial Intelligence on higher education service market for 2022-2027. This is the Research Program "Artificial Intelligence and Higher Education: advantages and threats of the use AI on the post-Soviet educational services market". It is a grandiose program in terms of the coverage of the territory, the number of respondents and its importance for civilization. Its financial and legal basis is based on two scientific projects. Its scientific basis is several monographs and above 20 articles in the Scopus and Web of Science databases published by the participants of the Research Program.

**Key words:**

Artificial Intelligence; higher education; higher education services; higher education services market; Research Program.

**Анотація:**

**Окуліч-Козарин Валерій. Про програму досліджень штучного інтелекту на ринку послуг вищої освіти на 2022–2027 рр.**

У статті проаналізовано інтенсивність публікацій за темою: «Штучний інтелект та вища освіта». Було створено лінію тренду та математичну (регресійну) модель інтенсивності публікацій. У результаті дослідження було продемонстровано збільшення кількості публікацій за темою «Штучний інтелект та вища освіта» майже втричі з 2019 до 2022 року. Також було висвітлено те, що на ринку послуг у сфері вищої освіти з'явився новий гравець – штучний інтелект. Було розглянуто проблемне питання стосовно того, що ніхто поки не готовий дати достеменно точної відповіді на питання: чи витіснить штучний інтелект провайдера на ринку послуг у сфері вищої освіти. Автором було описано Програму досліджень штучного інтелекту на ринку послуг вищої освіти на 2022–2027 рр., що має назву «Штучний інтелект та вища освіта: переваги й загрози використання ШІ на пострадянському ринку освітніх послуг». Це грандіозна програма з погляду охоплення території, кількості респондентів та її важливості для цивілізації.

**Ключові слова:**

Штучний інтелект; вища освіта; послуги вищої освіти; ринок послуг вищої освіти; програма досліджень.

Setting of the problem. In 1988, a very important article appeared (Wilson, Kuperman, Crawford, & Perez, 1988). The article was about the first stage in the development of a human factor tool for evaluating an artificial intelligence (AI) system. The study of ratings showed that attributes related to the educational aspects of AI received the lowest importance ratings (Wilson, Kuperman, Crawford, & Perez, 1988). After 30 years, the number of publications on the use of AI in higher education has increased significantly compared to the previous period. This study is based on the assumption that the intensity of publications on the use of AI in higher education correlates with the breadth of AI application on the market of higher education services. Thus, it is possible to record both the application of AI into the practice of higher education and the interest of researchers in this topic.

The author's first results of using AI for educational services were published in 1992. In 2022, the author returned to the study of AI.

This research is the third stage of the study of the quality of the higher educational services. The third stage relates the use AI for higher educational services.

The first stage of the study was carried out in 2016-2018. The purpose of the first stage of the study was to analyze the university offers and student needs at lectures on the market of higher educational

services at universities in Eastern Europe (Okulicz-Kozaryn, 2018).

The leading hypothesis of the first stage of the study: the method of providing educational services at lectures corresponds to the needs and preferences of consumers of higher educational services.

The experimental base of the study consists of seventeen higher educational institutions from seven Eastern European countries. The number of officially recognized countries related to the educational services market in Eastern Europe is twenty-three. In the theory of experiment planning, there is the concept of fractional factorial experiment, which allows you to dramatically reduce the number of experiments. In our case, by analogy, it is possible to use  $\frac{1}{4}$  replicas of the experiment plan (Okulicz-Kozaryn, 2018). This means that this empirical study should be carried out in at least 25% of countries. Thus, the carrying of empirical experiments in 7 countries is justified (Okulicz-Kozaryn, 2018).

More than 1200 respondents took part in the survey - thirty-three groups of students with maximum cultural and educational diversity. At that time my Colleagues and I used paper questionnaires. So, 1021 questionnaires were accepted for final processing.

With a high statistical significance level of 99,0%, an alternative hypothesis was adopted: the method of providing educational services at lectures does not correspond to the needs and preferences of

consumers of higher educational services, if random deviations are not taken into account (Okulicz-Kozaryn, 2018).

The second stage of the study was carried out in 2019-2022.

The purpose of the second stage of the study was to analyze the university offers and student needs in distance learning methods on the market of higher educational services at universities in Eastern Europe (Okulicz-Kozaryn, 2022).

In total, more than 2000 consumers of higher educational services were interviewed in seven Eastern European countries. At that time, my Colleagues and I started using electronic tools to survey consumers of higher educational services. These were services such as: Google forms, <https://www.mentimeter.com>, CloudA of National Louis University.

The leading hypothesis of the second stage of the study: the university offers in distance teaching meet the student needs in distance learning.

This hypothesis was tested both before and during the COVID-19 epidemic.

With a high statistical significance level of 99,0%, an alternative hypothesis was adopted: the university offers in distance teaching do not meet the student needs in distance learning methods, if random deviations are not taken into account (Okulicz-Kozaryn, 2022; Okulich-Kazarin, Losiyevska, Fesenko, Zhurba, & Bondarchuk, 2022; Zhurba, Bokhonkova, Marchenko, Buhaiova, & Zhurba, 2021).

Analysis of recent achievements and publications. The term artificial intelligence (AI) was coined in 1956, but today AI has become more popular due to increased data volumes, improved algorithms and improvements in computing power and memory. This refers to software technologies that make a robot or computer behave like a human (Gaia Sartori, & Kristel Strazzer, 2020).

In the 70s, the belief in the possibility of artificial intelligence was the belief that everything that is necessary for human intelligence can be formalized. Initially, AI failed to meet early expectations regarding pattern recognition and problem solving (Hubert, 1974).

At the third stage of the study my colleagues and I have started to explore a new aspect of educational services in 2022.

In 2022 the author continued to explore the use of Artificial Intelligence (AI) to improve the quality of higher educational services. And my Colleagues and I have noticed that a new player has appeared in the higher educational service market. This player is Artificial Intelligence. This fact complicates the management of educational services.

So, the purpose of the third stage of the study is to increase the quality of higher education services, taking into account the advantages and threats of AI.

The problem of the use AI has been studied in many ways by many scientists. In the search engine "SAGE Journals. Search results" it was found 11,858 publications on the named topic and keywords on the date of December 10, 2022. These publications cover pedagogical, philosophical, psychological, legal, sociological, economic, financial, ethical aspects of the introduction of AI in higher education (Shouxuan Yan, & Yun Yang, 2021; Pence, 2019). In some publications, the authors explore issues related to security (Pontius, 1993).

Certainly, the specified search engine does not cover all publications on a given topic. At the same time, the information obtained allows you to draw a general picture.

Formulation of the objectives of the article. The purpose of the article is to analyze the intensity of publications on the named topic and describe the Research Program of Artificial Intelligence on higher education service market for the next 5 years.

Presentation of the main research material. The author has divided the main research materials into three parts.

In the first part of the article, the author showed the results of a statistical study of the number of publications on this topic over the past 5 years. It was 2018-2022.

Total in the search engine "SAGE Journals. Search results" it was found 11,858 publications on the named topic and keywords on the date of December 10, 2022. The author accepted 1.0% of the number of all publications to analyze the intensity of publication on the named topic. In total, it was 120 of the closest publications on the named topic and keywords. The author took as a basis the assumption that all publications are distributed evenly.

Figure 1. is a pie chart that shows the intensity of publication on the named topic. The number of 120 publications is related to 100 percent.

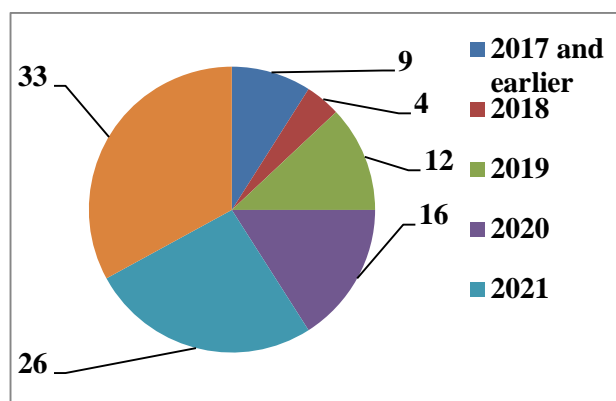


Figure 1. The share of publications (%) on the topic "Artificial Intelligence and Higher Education" in different time periods.

That is, Figure 1 shows the shares of publications in different time periods. Figure 1 shows that the total number of publications since 1988 till 2017 were about 2 times more than in 2018. And there were published more publications in 2019 than since 1988 till 2017.

In 2020 the same number of publications were published as in the previous two years. It was 2018 and 2019 (Figure 1).

Figure 1 shows that, the largest number of publications is in 2022. This is 33% of the total number of publications.

In other words, Figure 1 shows a steady increase in the number of publications on the topic "Artificial Intelligence and Higher Education" by almost 3 times since 2019 till 2022 and about 8 times since 2018 till 2022. This means that we have a fact: AI has entered the market of higher education services.

Thus, Figure 1 shows the overall qualitative picture. Unfortunately, it shows an overall increase in the number of publications.

However, Figure 1 does not show a trend line and does not allow you to represent the number of publications in a digital (quantitative) form.

Figure 2 shows the change in the number of publications over time. It also shows a trend line and a mathematical (regression) model on the topic "Artificial Intelligence and higher education" over the past 5 years.

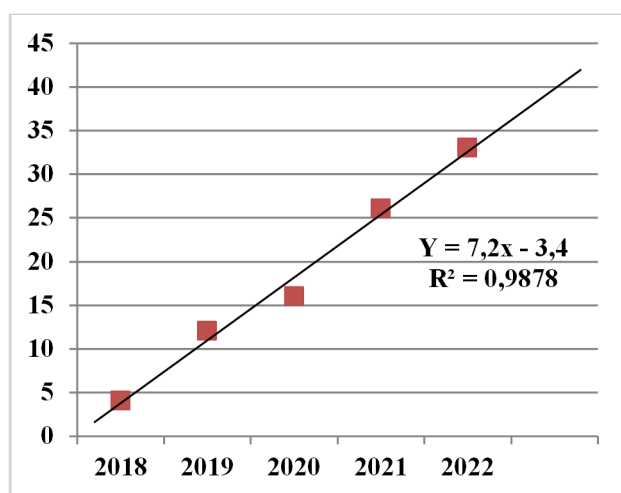


Figure 2. Number of publications (%), trend line and mathematical (regression) model on the topic "Artificial Intelligence and Higher Education" since 2018 until recently.

Figure 2 shows the trend line and mathematical (regression) model. The trend line is a straight line with a very high correlation coefficient ( $R^2 = 0.9878$ ). Mathematical (regression) model allows you to estimate the increase in the number of publications over any period of time. Also, this model allows you to make a forecast for the next 5 years ahead. This model also shows that the real growth in

the number of publications the topic "Artificial Intelligence and Higher Education" began in 2017. The trend line shows that the number of publications on the topic "Artificial Intelligence and Higher Education" was negligible until 2017 (Figure 2).

In the second part of the article, the author gave a scheme of the process of providing higher educational services. On Figure 3 (left) this is a consumer of higher education services (student) and a provider of higher education services (university). Recently, an AI appeared in this scheme (Figure 3, right) since 2017 (Figure 1, Figure 2).

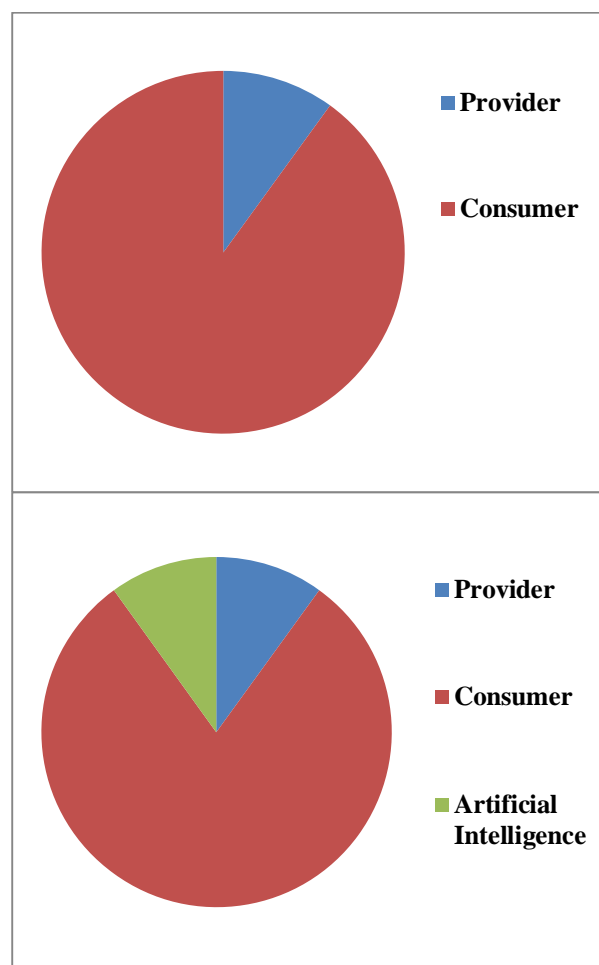


Figure 3. Consumer, provider and Artificial Intelligence on the higher educational services market.

Figure 3 is a qualitative figure. It does not display quantitative data. Since no one knows how big is an AI role in higher education services today and in the near future (Figure 3, right).

However, if a new player has appeared on the balanced higher educational services market (Figure 3, left), he occupies a part of this market (Figure 3, right). It can be assumed that the share of consumers in this market cannot be reduced. Does this mean that AI will displace the provider? We don't know the exact answer to this question. However, we should recognize the fact of the appearance of a new player in the market of higher education services.

In the third part of the article, the author describes the Research Program of Artificial Intelligence on higher education service market for the next 5 years. This is the Research Program "Artificial Intelligence and Higher Education: advantages and threats of cooperation in the post-Soviet educational services market".

Objective: to increase the quality of higher education services, taking into account the advantages and threats of Artificial Intelligence (AI).

Type of research: multidisciplinary (pedagogy, philosophy, psychology, law, sociology, economics, finance, security, ethics, etc.).

Research area: post-Soviet countries.

Planned number of respondents: 15000 respondents or more.

Object of research: AI in the market of higher education services.

Subject of research: the impact of AI on the quality of the higher educational services.

Legal and financial grounds:

1. Project "Quality of Educational Services and Values of European culture" (Sobornost ZSL 20211204/1), Scientific research "Analysis and Development of Recommendations for Teachers of Ukrainian Universities to Improve the Quality of Educational Services" at National Louis University (Nowy Sącz, Poland), Service Agreement No. EU-1/21 since October 15, 2021 till December 31, 2025.

2. Project "02. Analysis of the effectiveness of educational processes on the basis of competencies and opinions of the participants of the educational process: innovations in the management of educational systems and processes" at Pedagogical University of Cracow since January 01, 2018 till April 30, 2019.

Thus, the Research Program is based on the results of two research projects. The scientific and publication basis of the Research Program consists of several scientific monographs and more than 20 articles indexed in the Scopus and Web of Science databases published by the participants of the Research Program. This is very important, that the Research Program is a good basis for new EU's grants.

Research plan of the Research Program "Artificial Intelligence and Higher Education: advantages and threats of the use in the post-Soviet educational services market" is in Table 1.

Table 1. Six steps to realize the Research Program "Artificial Intelligence and Higher Education: advantages and threats of the use in the post-Soviet educational services market" since 2022 till 2027.

2022 (base year of the research)	
- Study of publication activity on the use of AI in higher education, creation and analysis of a trend line.	done

2023 (first year of the research)	
- Basic theoretical research (definitions, role and place of AI in educational services). - Preparation of a questionnaire for the survey of students and university teachers. - Empirical assessment of the degree of use of AI by bachelor students, master students, and university teachers of non-information and non-telecommunication disciplines. - Empirical assessment of AI threats to higher education in the subjective opinions of students and university teachers of non-information and non-telecommunication disciplines. - Statistical processing of questionnaires of students and university teachers.	
2024 (second year of the research)	
- Continuation of theoretical research taking into account the empirical results of the first year of research (clarification of definitions, clarification of the role and place of AI in higher educational services). - Empirical assessment of the degree of use of AI by bachelor students, master students, teachers of information and telecommunication disciplines. - Empirical assessment of AI threats to higher education in the subjective opinions of students and teachers of information and telecommunication disciplines. - Statistical processing of questionnaires of students and university teachers. - Preparation of recommendations on stopping the threats of using AI in higher education.	
2025 (third year of the research):	
- Multidisciplinary analysis and theoretical evaluation of philosophical, psychological, ethical, financial, technical and other aspects of the use of AI in higher education services. - Theoretical and empirical assessment of AI threats to higher education services. - Statistical processing of questionnaires of students and university teachers. - Continuation of the preparation of recommendations on the elimination of threats to the use of AI in higher education services.	
2026 (fourth year of the research):	
- Theoretical and empirical assessment of the advantages of using AI in higher education. - Statistical processing of questionnaires of students and university teachers.	

- Preparation of recommendations to expand the benefits of using AI in higher education. - Additional study according to current challenges.	
2027 (fifth year of the research):	
- Designing of the theoretical foundations of higher education didactics based on the use of AI in educational services. - Preparation of methodological recommendations and practical measures for the use of AI in the provision of educational services of higher education. - Adjustment of the plan for further research based on the results obtained.	

Table 1 shows that the Research Program "Artificial Intelligence and Higher Education: advantages and threats of the use AI on the post-Soviet educational services market" is a logical continuation of the previous research of the Eastern European Scientific Group.

This Research Program is an international multidisciplinary Program since 2022 till 2027. That is, the Research Program has already been released since 2022 (Table 1).

And the Research Program is a grandiose and very useful program for 2023-2027. This Research Program is grandiose in terms of the coverage of the

territory, the planned number of respondents and its importance for civilization.

Conclusions. The purpose of the article has been achieved. The author has analyzed the intensity of publications on this topic. The trend line and the mathematical (regression) model were constructed.

The author has described the Research Program of Artificial Intelligence on higher education service market for 2022-2027. The Research Program is «Artificial Intelligence and Higher Education: advantages and threats of the use AI on the post-Soviet educational services market». The Research Program is grandiose in terms of the coverage of the territory, the planned number of respondents and its importance for civilization.

This is the first scientific fact. This is a steady increase in the number of publications on the topic "Artificial Intelligence and Higher Education" by almost 3 times from 2019 to 2022.

This is the second scientific fact. A new player has appeared in the market of higher education services.

This is the third scientific fact. We don't know the exact answer to the question: will AI displace the provider on the higher educational services market?

Therefore, the purpose of further research is to implement the Research Program «Artificial Intelligence and Higher Education: advantages and threats of the use AI on the post-Soviet educational services market».

#### References

- Gaia Sartori, & Kristel Strazzer. (2020). The Question of the Role of Artificial Intelligence towards a Humanistic Approach (SDGs). CFMUNESCO, 10. [in English]
- Hubert L. (1974). Artificial Intelligence. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. V412. N1 pp. 21-33. doi: 1177/000271627441200104 [in English]
- Okulich-Kazarin, V., Losiyevska O., Fesenko O., Zhurba A., & Bondarchuk Y. (2022). Three Managerial Solutions for E-learning Technologies Related to the Covid-19 Pandemic. *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*. 13A4L. V 13. N 4 pp. 1-10. doi: 10.14456/ITJEMAST.2022.75 [in English]
- Okulicz-Kozaryn, W. (2022). How to manage educational services in the innovation economy (based on student needs in high-qualified professors, way of lectures and share of distance learning). Scientific monograph. Mieszko I University of Applied Sciences in Poznan. Poland, 130 p. [in English]
- Okulicz-Kozaryn, W. (2018). Management of educational services in East-European Universities: statistical research of student preferences related to lectures. *Scientific monograph*. Agenda Publishing House, Coventry, the United Kingdom, 156 p. [in English]
- Pence, H. (2019). Artificial Intelligence in Higher Education: New Wine in Old Wineskins? *Journal of Educational Technology Systems*. V 48. N 1 pp. 5-13. doi: 10.1177/0047239519865577. [in English]
- Pontius Anneliese A. (1993). Neuroethics vs Neurophysiologically and Neuropsychologically Uninformed Influences in Child-Rearing, Education, Emerging Hunter-Gatherers, and Artificial Intelligence

#### Список використаних джерел

- Gaia Sartori, & Kristel Strazzer. (2020). The Question of the Role of Artificial Intelligence towards a Humanistic Approach (SDGs). CFMUNESCO, 10. [in English]
- Hubert L. (1974). Artificial Intelligence. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. V412. N1 pp. 21-33. doi: 1177/000271627441200104 [in English]
- Okulich-Kazarin, V., Losiyevska O., Fesenko O., Zhurba A., & Bondarchuk Y. (2022). Three Managerial Solutions for E-learning Technologies Related to the Covid-19 Pandemic. *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*. 13A4L. V 13. N 4 pp. 1-10. doi: 10.14456/ITJEMAST.2022.75 [in English]
- Okulicz-Kozaryn, W. (2022). How to manage educational services in the innovation economy (based on student needs in high-qualified professors, way of lectures and share of distance learning). Scientific monograph. Mieszko I University of Applied Sciences in Poznan. Poland, 130 p. [in English]
- Okulicz-Kozaryn, W. (2018). Management of educational services in East-European Universities: statistical research of student preferences related to lectures. *Scientific monograph*. Agenda Publishing House, Coventry, the United Kingdom, 156 p. [in English]
- Pence, H. (2019). Artificial Intelligence in Higher Education: New Wine in Old Wineskins? *Journal of Educational Technology Systems*. V 48. N 1 pp. 5-13. doi: 10.1177/0047239519865577. [in English]
- Pontius Anneliese A. (1993). Neuroethics vs Neurophysiologically and Neuropsychologically Uninformed Influences in Child-Rearing, Education, Emerging Hunter-Gatherers, and Artificial Intelligence

Models of the Brain. *Psychological Reports*. V72. N2 pp. 451-458. doi: 10.2466/pr0.1993.72.2.451 [in English]  
 Shouxuan Yan, Yun Yang. (2021). Education Informatization 2.0 in China: Motivation, Framework, and Vision. *ECNU Review of Education*. V 4. N 2 pp. 410-428. doi: 10.1177/2096531120944929 [in English]  
 Wilson Denise L., Kuperman Gilbert G., Crawford Robyn L., & Perez William A. (1988). Artificial Intelligence (AI) System Interface Attributes: Survey and Analyses. *Proceedings of the Human Factors Society Annual Meeting*. doi: 10.1177/154193128803201609 [in English]  
 Zhurba, Myk., Bokhonkova, Y., Marchenko, D., Buhaiova, N., & Zhurba, Mar. (2021). COVID-19 and Student Health Care in Ukraine: Do Public Decisions Meet Student Needs? *Universal Journal of Public Health*, 9 (2), 67–74. doi: 10.13189/ujph.2021.090205 [in English]

**Information about the author:**

**Okulicz-Kozaryn Walery**  
 okwalery@gmail.com  
 National Louis University  
 Zelenaya str. 7, Nowy Socz,  
 Małopolska, 33-300, Poland

doi: 10.33842/22195203-2023-29-19-24

*Received at the editorial office 12.11.2022.  
 Accepted for publishing 27.11.2022.*

Models of the Brain. *Psychological Reports*. V72. N2 pp. 451-458. doi: 10.2466/pr0.1993.72.2.451 [in English]  
 Shouxuan Yan, Yun Yang. (2021). Education Informatization 2.0 in China: Motivation, Framework, and Vision. *ECNU Review of Education*. V 4. N 2 pp. 410-428. doi: 10.1177/2096531120944929 [in English]  
 Wilson Denise L., Kuperman Gilbert G., Crawford Robyn L., & Perez William A. (1988). Artificial Intelligence (AI) System Interface Attributes: Survey and Analyses. *Proceedings of the Human Factors Society Annual Meeting*. doi: 10.1177/154193128803201609 [in English]  
 Zhurba, Myk., Bokhonkova, Y., Marchenko, D., Buhaiova, N., & Zhurba, Mar. (2021). COVID-19 and Student Health Care in Ukraine: Do Public Decisions Meet Student Needs? *Universal Journal of Public Health*, 9 (2), 67–74. doi: 10.13189/ujph.2021.090205 [in English]

**Відомості про автора:**

**Окуліч-Козарин Валерій**  
 okwalery@gmail.com  
 Національний університет Луїса  
 Вул. Зелена, 7, Новий Сонч,  
 Малопольська, 33-300, Польща

doi: 10.33842/22195203-2023-29-19-24

*Матеріал надійшов до редакції 12.11.2022 р.  
 Прийнято до друку 27.11.2022 р.*



УДК 373.3.011.3-051:613.6

## ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ В УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Наталя Гузь, Володимир Гузь

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті актуалізовано проблематику професійного вигорання педагогічних працівників як проблему сучасних освітніх закладів країни в умовах повномасштабної війни. Проведено детальний аналіз теоретичних, прикладних, практичних, наукових досліджень, присвячених феномену професійного вигорання як психологічного явища, що негативно впливає на психофізичне здоров'я та ефективність діяльності фахівця. Розкрито сутність синдрому професійного вигорання та його взаємозв'язок з професійним стресом. На підставі теоретичного аналізу підходів до вивчення проблеми професійного вигорання визначено зміст поняття «синдром професійного вигорання вчителя» як стан фізичного, психічного і, передусім, емоційного виснаження, зумовленого тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування і турботою про когось. Розкрито основні теоретико-практичні підходи до вивчення детермінованих чинників професійного вигорання. Проаналізовано особливості проявів і чинників що зумовлюють виникнення синдрому «професійного вигорання» у вчителів. Зазначено, що вчителі початкових класів – саме та категорія професіоналів, яка найбільш схильна до вигорання внаслідок специфіки професійної діяльності.

Охарактеризовано умови й особливості професійної діяльності працівників освіти в період повномасштабної війни. Визначено прями і довготривалі негативні впливи, які зазнає система освіти в результаті війни. Зазначено стресогенні фактори в діяльності педагога початкової школи в сучасних умовах.

Наголошено на необхідності удосконалення діяльності психологів та психологічних служб в системі освіти щодо роботи з освітянами, а саме – надання відповідної психологічної допомоги в опануванні педагогічними працівниками негативних психологічних станів та профілактики подолання професійного та емоційного вигорання.

**Ключові слова:**

учитель початкових класів; синдром професійного вигорання; детермінантні чинники; професійна діяльність освітян в умовах війни.

**Resume:**

**Huz' Natalia, Huz' Volodymyr. The problem of professional burnout in primary class teachers in the conditions of war.**

The article updates the problem of professional burnout of teaching staff as a problem of modern educational institutions of the country in the conditions of a full-scale war. A detailed analysis of theoretical, applied, and practical scientific research devoted to the phenomenon of professional burnout as a psychological phenomenon that negatively affects the psychophysical health and efficiency of a specialist's work has been conducted. The essence of the professional burnout syndrome and its relationship with professional stress are revealed. Based on the theoretical analysis of approaches to the study of the problem of professional burnout, the meaning of the concept of "professional burnout syndrome of a teacher" is determined as a state of physical, mental and, above all, emotional exhaustion caused by a long stay in emotionally overloaded situations of communication and caring for someone. The main theoretical and practical approaches to the study of deterministic factors of professional burnout are disclosed. The peculiarities of the manifestations and factors causing the emergence of the syndrome of "professional burnout" among teachers are analyzed. It is noted that primary school teachers are the category of professionals most prone to burnout due to the specifics of professional activity.

The conditions and peculiarities of the professional activity of education workers during the period of full-scale war are characterized. The direct and long-term negative effects of the education system as a result of the war are determined. Stressogenic factors in the activity of a primary school teacher in modern conditions are indicated.

The need to improve the activities of psychologists and psychological services in the education system in relation to work with educators is emphasized, namely, the provision of appropriate psychological assistance in order to overcome negative psychological states by teaching staff and prevent/overcome professional and emotional burnout.

**Key words:**

primary school teacher; professional burnout syndrome; determining factors, professional activity of educators in war conditions/

Постановка проблеми. Завдяки професійній діяльності людина реалізує себе як особистість, створює умови для задоволення своїх потреб (біологічних, соціальних і духовних). Саме в процесі трудової діяльності активізуються різноманітні фізичні та психічні якості особистості, відбувається її розвиток і гармонізація, досягається певний рівень її соціальної адаптованості. Проте, можливий і негативний вплив факторів трудової діяльності на особистість, і, як результат, зміна професійної поведінки, виникнення психологічних проблем, формування психосоматичних розладів. Професійне вигорання, деформація, професійне обмеження особистості виникає саме внаслідок невідповідності вимогам психологічних якостей особистості та в подальшому спотворює очікувані результати праці. Тому основним завданням, яке постає перед країною в цей складний період її історії, є здійснення регуляції свідомості, психічних

процесів і якостей людини у процесі трудової діяльності, що є умовою її адекватного виконання.

Тема професійного вигорання вчительської спільноти зараз, як ніколи, потребує підтримки та уваги. Освітяни щодня стикаються з високою емоційною напругою, тим більше, під час війни. Вони відчувають стрес, тривожність, страх за власне життя та життя близьких, невпевненість у майбутньому тощо. Дистанційний формат роботи ще більше виснажує, тому вже зараз учителям варто подбати про свою професійну стійкість, адже емоційний стан педагога безпосередньо впливає на емоційний стан учнів та атмосферу в класі. І мова не лише про методики та інструменти для дистанційної роботи з учнями. Цього можна досягти за умов високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей.

Ефективність діяльності фахівця визначається по-перше, професійними знаннями, уміннями, навичками, а по-друге, його особистісними характеристиками (ставленням до своєї праці, рівнем його адаптивності, психічним станом). Насамперед, йдеться про підтримку емоційного ресурсу педагогів, розуміння викликів, на які вони щодня дають відповідь в непростий для країни період. Педагогічна діяльність фахівця перенасичена стресогенними факторами і вимагає потужних резервів саморегуляції й самовпорядкування та, за даними соціально-демографічних досліджень, належить до найбільш напружених в емоційному плані видів праці (Л. Даниленко, Л. Карамушка, М. Ковтунович, С. Малих та ін.). Професійне вигорання освітянина й питання його психологічного здоров'я є актуальною проблемою сучасної педагогічної психології (Н. Голованова, Я. Коломінський та ін.), психології професійного здоров'я (Г. Нікіфоров та ін.), психології безпеки (І. Баєва та ін.) тощо.

Дослідники зазначають, що професійне вигорання призводить до значних негативних наслідків, зокрема: погіршення психічного й фізичного здоров'я, порушення системи міжособистісної взаємодії, зниження ефективності професійної діяльності, розвитку негативних настанов щодо колег і учнів тощо (Н. Самоукіна, О. Семіздралова та ін.). Недостатній рівень психологічної культури, розвитку комунікативних здібностей і навичок саморегуляції зумовлює той факт, що значна частина педагогів потерпає від наслідків стресу – різноманітних соматичних і нервово-психічних розладів (Л. Карамушка, О. Грицук та ін.).

Провідною у формуванні особистості є роль педагога, і, насамперед, педагога початкової ланки, який закладає фундаментальні основи духовності, освіченості, культури та життєвого досвіду дитини. Тому саме на вчителя початкової школи суспільство покладає більше правової й моральної відповідальності, висуває вимоги до професійних компетентностей, рівня особистісного саморозвитку, психологічного самопочуття.

У цьому зв'язку гостро постає питання вивчення проблеми професійного вигорання, яке здійснює негативний вплив на психофізичне здоров'я та ефективність діяльності вчителя початкових класів в складних умовах буття.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема синдрому «професійного вигорання» відображена в роботах як вітчизняних так і зарубіжних учених, зокрема: *зміст і структура синдрому* (М. Буриш, Г. Діон, Л. Карамушка, Н. Левицька, Г. Ложкін, М. Лейтер, К. Маслач, С. Максименко, Л. Малець, Е. Махер, В. Орел,

М. Смільсон, Т. Форманюк, Ф. Сторлі, Б. Перлман, Е. Хартман, Р. Шваб, Х. Дж. Фрейденбергер, У. Б. Шуфелі та ін.), *детермінований аналіз* (М. Борисова, Т. Зайчикова, Х. Кюйнарпуу, К. Малишева, В. Орел, Т. Форманюк), *психодіагностичний інструментарій* (В. Бойко, Н. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, Дж. Грінберг, Т. Ронгинська, А. Рукавишников, А. Серебрякова, О. Старченкова та ін.), *засоби профілактики та корекції* (О. Козлова, К. Кондо, Д. Трунов, Х. Дж. Фрейденбергер). Прояви професійного стресу та професійного вигорання у працівників освітніх закладів досліджувались Т. Зайчиковою, Н. Назарук, О. Барановим, В. Зеньковським, Л. Колесниковою, Ю. Львовим, А. Шафрановою.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в науковому вивченні проблеми професійного вигорання вчителів початкових класів в умовах війни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійне вигорання (від англ. «burnout» – «вигорання», крім того, використовуються також поняття «синдром вигорання», «синдром емоційного вигорання») – це реакція організму та психіки людини, що виникає внаслідок тривалого впливу стресів середньої інтенсивності, зумовлених її професійною діяльністю і є результатом дії некерованого довготривалого стресу. Водночас, як різновид і передумова професійної деформації особистості, – це також психічний стан, який характеризується виникненням відчуття емоційної спустошеності та втоми, спричинених роботою, і поєднує емоційну спустошеність, деперсоналізацію, редукцію або повне нівелювання професійних досягнень (*Синдром «професійного вигорання»...*, 2004).

Вперше опис феномену «burnout» (вигорання) у 1969 році здійснив американський психолог Н. Bradley. Було проведено дослідження психологічних проблем у співробітників виправних програм щодо соціальної реабілітації повнолітніх молодих людей, які скоїли кримінальні злочини й були зобов'язані проходити такі програми. Проблематику вигорання в 1974 році досліджував Н. Freudenberger, американський психіатр, який працював у системі альтернативної медичної допомоги населенню (Жогно, 2009). Х. Фрейденбергер упровадив термін «staff burn-out» (з англ. – професійне вигорання), яким охарактеризував психічний стан працівників допоміжних професій після тривалого та інтенсивного контакту з клієнтами (пацієнтами) (Жогно, 2009).

Вчені здебільшого розглядають вигорання як результат впливу комплексу стресогенних

факторів (*Технології роботи організаційних психологів...*, 2005). Так, зокрема, В. Бойко характеризує його як напрацьований механізм психологічного захисту особистості у формі часткового або повного виключення емоцій (зниження їх енергетики), як реакцію на певні психотравмуючі впливи (набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної, поведінки) (Булатевич, 2004).

За визначенням Н. Булатевич, професійне вигорання – психогенний розлад, який пов'язаний з професійною дезадаптацією, зі стилем поведінки вчителя в освітньому середовищі (Булатевич, 2004). В. Орел позначає вигорання як «стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, що виявляється в професіях соціальної сфери» (*Психологічні чинники...*, 2012) і наголошує на індивідуальних і організаційних факторах виникнення вигорання.

Синдром професійного вигорання, на думку дослідниці Н. Є. Водоп'янової, це «...професійна деструкція особистості, яка виявляється у вигляді стійких психічних переживань, а також у змінах якості, структури й вмісту професійної діяльності...» (Корольчук, 2017).

В Україні центром наукових досліджень професійного вигорання (керівник – професор С. Д. Максименко) визначено, що вигорання є «реакцією, що виникає внаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності» й водночас підсумком третьої стадії перебігу стресового процесу, для якої характерний стійкий і неконтрольований рівень збудження. За С. Д. Максименком, до професійного вигорання, як наслідку дії некерованого стресу, призводить безперервне або прогресуюче порушення рівноваги в умовах напруженої діяльності (*Синдром «професійного вигорання»...*, 2004).

Південноамериканський дослідник С. Maslach започаткував практику діагностування феномену професійного вигорання, зазначив основні чинники та наслідки, розкрив науково-методичні основи запобігання синдрому вигорання. Науковець писав, що це проблема соціальної невідповідності між тим, що може дати для праці людина, й тим, що праця вимагає від неї. Чим більшою є ця невідповідність, тим потужніший потенціал ймовірного вигорання (Хайрулін, 2015).

Педагогічна діяльність – це один із видів професійної діяльності, яка найбільше деформує особистість людини. Специфіка професійної діяльності вчителя характеризується відповідальністю за розвиток молодого покоління, активною міжособистісною взаємодією, надмірною емоційною напруженістю

педагогічної праці, а в умовах війни, ще й великою кількістю стрес-факторів, високим динамізмом, браком часу, психологічним і фізичним перевантаженням, складністю педагогічних ситуацій, що виникають, браком в освітніх установах належних умов для реабілітації, недостатньою психологічною компетентністю учителів з питань здоров'я, засобів його збереження й відновлення тощо (Л. М. Мітіна, І. А. Баєва). У таких обставинах далеко не кожен учитель може адаптуватися, діяти конструктивно, ефективно втілювати свою професійну діяльність і соціальну роль. Результатом може бути втрата творчого настрою стосовно предмета і продукту своєї праці. Усі ці фактори здійснюють руйнівний вплив на емоційну сферу педагога. У нього зростає кількість афективних розладів, з'являються почуття незадоволеності собою та своїм життям, труднощі у встановленні контактів з учнями, колегами, оточуючими людьми. Ці симптоми негативно відображаються на всій професійній діяльності педагога, погіршуються результати його роботи, знижується рівень задоволеності власною діяльністю. Так відбуваються зміни у мотиваційній сфері педагога і розвивається синдром професійного вигорання.

На підставі здійсненого теоретичного аналізу підходів щодо проблеми професійного вигорання вчителя, нами було визначено синдром «професійного вигорання» як складне багатоконпонентне, стадіальне, динамічне утворення, довготривала стресова реакція, яка виникає внаслідок впливу на фахівця монотонних нервово-психічних навантажень у професійній діяльності, що пов'язані з міжособистісним спілкуванням та супроводжується емоційною насиченістю й когнітивною складністю, захисною реакцією у формі часткового/ повного виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи, а також як позитивне (творче «горіння») й негативне (виснаження, дистрес, форма дезадаптації) явище, у процесі виникнення якого відбуваються значні деструктивні зміни у професійно-особистісному становленні, механізмах саморегуляції та забезпечення працездатності.

Основними теоретико-практичними підходами до вивчення чинників професійного вигорання є:

1. Індивідуальний підхід виділяє як чинники вигорання характеристики особистості, зокрема, особливості мотиваційної та емоційної сфер, соціально-демографічні характеристики (вік, рівень освіти, стаж роботи тощо) і особливості особистості (витривалість, локус контролю, стиль подолання

фрустраційної ситуації, самооцінка тощо. (М. Борисова, Т. Валькова та ін.).

2. Інтерперсональний підхід передбачає, як основну причину вигорання, міжособистісні стосунки фахівця з суб'єктами професійної діяльності (С. Maslach, W. Schaufeli, M. Leiter, Н. Булатевич та ін.).
3. Організаційний підхід виділяє детермінантами професійного вигорання певні чинники професійного середовища – особливості організаційної структури, режим діяльності, характер керівництва тощо (Н. Водоп'янова, Ю. Віданова, Е. Hartma та ін.).

W. Schaufeli, С. Maslach і М. Leiter зазначають такі детермінанти професійного вигорання (Хайрулін, 2015):

1) невідповідність вимог професійної діяльності індивідуальним ресурсам працівника (завищені вимоги до його особистості, перенавантажений графік праці, брак часу і ресурсів для виконання завдань);

2) невідповідність між прагненням працівника до певної самостійності під час досягнення належного результату праці в умовах неадекватного адміністрування;

3) порушення в організації балансу винагород і докладених зусиль;

4) невідповідність очікувань особистості щодо взаємин з оточенням, колегами, друзями; занадто інтенсивний процес праці, штучна ізоляція співробітників, постійно нерозв'язані конфлікти, брак єдності в колективі, довіри й соціальної підтримки;

5) недостатність контролю за поповненням поточних робочих ресурсів працівників з боку керівництва;

б) наявність конфлікту цінностей.

В. Орел вирізняє дві групи чинників, що зумовлюють виникнення професійного вигорання:

1) організаційні, які охоплюють умови професійної діяльності (дефіцит часу, тривалість робочого дня тощо), зміст роботи (інтенсивність професійного спілкування, участь в ухваленні рішень тощо), соціально-психологічні особливості (взаємостосунки в організації, наявність соціальної підтримки) і рольові особливості (рольові конфлікти, рольова амбівалентність тощо);

2) індивідуальні, до яких належать соціально-демографічні (вік, стать, сімейне становище, стаж роботи, соціальне походження та ін.) і особистісні особливості (витривалість, локус контролю, стратегії подолання, самооцінка тощо) (Грицук, 2012).

На думку дослідника В. Бойка, чинники професійного вигорання поділяються на два блоки: внутрішні, які стосуються індивідуальних характеристик самих професіоналів і зовнішні – характеризують особливості професійної діяльності. До зовнішніх належать: 1) напружена психоемоційна діяльність; 2) дестабілізаційна організація діяльності; 3) підвищена відповідальність за виконання покладених обов'язків; 4) несприятлива психологічна атмосфера професійної діяльності; 5) психологічно важкий контингент, з яким доводиться спілкуватися під час реалізації діяльності. До внутрішніх чинників належать: 1) схильність до емоційної ригідності; 2) інтенсивне сприйняття й переживання обставин діяльності; 3) слабка мотивація емоційної віддачі в діяльності; 4) моральні дефекти й дезорієнтація особистості (Корольчук, 2017).

Т. Зайчикова результатами досліджень розкриває модель детермінант виникнення синдрому «професійного вигорання» освітян, яка містить: 1) соціально-економічні детермінанти (економічна нестабільність; складні політичні процеси; інтенсифікацію професійної діяльності; соціальний статус професії; рівень соціального захисту; рівень оплати праці у цій галузі тощо); 2) соціально-психологічні детермінанти (бажання працювати в обраній організації чи сфері діяльності; ставлення співробітника до взаємостосунків у колективі; фактори ефективності праці; мотиви праці; конфліктність колективу; задоволеність життєдіяльністю колективу тощо); 3) індивідуально-психологічні детермінанти (особистісні: рівень тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності, рівень суб'єктивного контролю тощо; соціально-демографічні й професійні: вік, стать, стаж професійної діяльності, сімейний статус тощо) (*Синдром «професійного вигорання»...*, 2004).

Н. Булатевич визначила дві групи чинників, що спричиняють виникнення професійного вигорання у вчителів: первинні – індивідуальні (охоплюють соціально-демографічні характеристики, особистісні властивості й ступінь сформованості педагогічної майстерності вчителя) й вторинні – організаційні (діють, переломлюючись крізь формат особистісних чинників, провокують і підсилюють чинники внутрішнього плану) (Булатевич, 2004).

Отже, визначимо основні детермінанти, які обумовлюють виникнення синдрому «професійного вигорання» вчителів початкових класів: 1) зовнішні (організаційні): хронічно напружена психоемоційна діяльність, постійні суперечності у стратегічному й тактичному

керівництві, надмірні вимоги до працівників, брак об'єктивних критеріїв для оцінки результатів праці, неефективна система мотивування і стимулювання персоналу, психологічно важкий контингент учнів, дисбаланс між інтелектуально-енергетичними витратами й морально-матеріальною винагородою, рольові конфлікти; 2) внутрішні (індивідуальні): низька самооцінка, невпевненість у собі, високі вимоги до себе; неадекватне емоційне реагування в конфліктних ситуаціях, щоденне психічне перевантаження, надмірно інтенсивне сприйняття й переживання подій професійної діяльності, труднощі в професійному спілкуванні, брак навичок управління часом, самовіддана допомога, висока відповідальність за учнів тощо.

Освіта сьогодення зазнає глибоких змін і вимушена адаптуватися до нових реалій навчання в умовах військової агресії. В усіх сферах життєдіяльності українського суспільства відбулися незворотні зміни, які потребували нових підходів до вирішення проблем освітнього характеру, зокрема питання модернізації освітнього середовища, в якому здійснюється навчання та виховання гармонійно розвиненої особистості. Змінилися й умови навчання в закладах освіти. Школи вимушені навчати учнів в різних форматах, без енергозабезпечення, з перервами між повітряними тривогами (внаслідок бомбардувань). Поєднання різних технологій в освітньому процесі початкової школи закладів загальної середньої освіти, урахування доцільності їх впровадження – одне з головних завдань сучасного педагога.

Повномасштабна війна обмежила можливість дітей фізично відвідувати школу. Адміністрація шкіл і місцеві громади ставлять перед собою основне завдання – зробити освітній процес безпечним, не втративши якості. Таким чином освітяни вимушені шукати нові формати навчання.

Дистанційна освіта має свої переваги, але водночас, під час дослідження проведеного Державною службою якості освіти спільно з проектом «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe) (*Дослідження Державної служби якості освіти...*, 2022), недоліками такого навчання, які впливають на його результативність, педагоги назвали:

- брак живого спілкування;
- невміння дітей самостійно вчитися;
- брак повноцінних дистанційних курсів на платформах шкіл (оскільки основним різновидом діяльності залишається синхронне навчання (зум-уроки), тоді як асинхронне навчання (самостійна

робота) – без належного педагогічного супроводу).

Наразі в Україні запроваджена практика змішаного навчання, тобто поєднання очної форми з дистанційною.

Визначимо основні моделі змішаного навчання:

*Ротаційна модель* – «ротації» учнів у школі в поєднанні з «ротаціями» різновидів діяльності учнів – онлайн і офлайн. Завдання ротації – здійснити безпечну евакуацію учнів у випадку повітряної тривоги, тобто зменшити кількість дітей, які одночасно перебувають у школі до тієї кількості, яку може вмістити укриття.

*Гнучка модель* – учні працюють за індивідуально налаштованим розкладом, переважно онлайн, а вчитель є інструктором, який координує їхню діяльність та консулює. Консультації вчитель може надавати як очно, так і онлайн у синхронному режимі.

*Особистісно орієнтована модель* – навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями (учні навчаються очно, а паралельно працюють із зовнішніми електронними ресурсами, онлайн-курсами).

*Модель збагаченого віртуального середовища* – основна робота в режимі онлайн за дистанційними курсами. Водночас учень може відвідувати певні уроки, або ж для учнів усього класу проводяться певні уроки (для громад, де внаслідок воєнних дій школа зруйнована або пошкоджена, однак є обладнаний цифровий хаб чи інші приміщення, які можуть використовуватися для проведення занять (*Змішане навчання...*, 2022).

Безперечно, в такій ситуації ускладнено організацію освітнього процесу та збільшено навантаження на вчителя.

Через війну система освіти зазнає як прямих, так і довготривалих негативних впливів (*Організація освіти в умовах війни...*, 2022), а саме:

- фізичну небезпеку для вчителів та учнів (незаконне затримання, «зникнення», катування вчителів; численні загибелі працівників освіти, учнів та управлінців через вибухи та стрілянину);
- пошкодження та руйнування освітньої інфраструктури (знищення навчальних корпусів шляхом вибухів);
- зниження кількості зарахованих дітей й тих, хто відвідує школу;
- зростання рівня насильства в школах;
- зниження рівня ефективності та якості освіти;
- труднощі з добором учителів через незахищеність та міграцію;

- зниження рівня державного та приватного фінансування освіти;
- придушення свободи слова вчителів шляхом загроз, що своєю чергою може негативно вплинути на якість освіти (на тимчасово окупованих територіях);
- порушення здатності або небажання/відмова учнів навчатися (відсутність мотивації через стресові стани зменшує бажання здобувати освіту; дітям-біженцям потрібен час, щоб адаптуватися до нового середовища, що також зменшує бажання відвідувати школу);
- ментальні та психічні розлади дітей та вчителів, які мають такі симптоми посттравматичного стресу, як емоційна нестабільність, труднощі зі сном та жахи, замкнутість та підозрілість, дратівливість, агресивність, тривожне збудження, втрата здатності зосереджуватися, пасивність, депресія, параноя, підвищення ризику суїциду.

Отже, можна зазначити, що основними стресогенними факторами в діяльності педагога в дистанційній формі в умовах війни виступають: відповідальність за здоров'я та результати навчання дітей, необхідність постійного підтвердження власного рівня кваліфікації, напруженість і мінливість умов діяльності, емоційність діяльності, постійна концентрація уваги, необхідність безперервного логічного та психологічного аналізу ситуацій, робота з людьми, конфліктні ситуації серед учнів. Тому до особистості педагогічного працівника ставляться високі вимоги.

Зміст, організація освітнього процесу, складні умови професійної діяльності, індивідуальні особливості визначають характер функціонального стану організму людини і, як результат, ефективність та якість її професійної діяльності.

Емоційний стан педагогічних працівників впливає на їхнє самопочуття, мотивацію, креативність, задоволення професійною діяльністю, соціальні стосунки, зокрема з учнями, та на процес навчання в цілому. Емоційні ресурси людини, яка опинилася в складній життєвій ситуації, поступово виснажуються. Важливим, на нашу думку, є надання відповідної психологічної допомоги вчителям в опануванні негативними психічними станами (подолання тривожності, агресивності, апатії, смутку тощо); профілактика та подолання професійного та емоційного вигорання.

Як зазначає психологиня С. Ройз, саме зараз для дітей та учнів педагога – значно більше ніж вчителі. Вони мають виходити з розуміння того,

що будь-який дорослий, який спілкується з дитиною, який може відчувати стабільність, обличчя якого зберегло жвавість, хто знаходить у собі сили дивитися в очі, може пояснити, що відбувається, витримати погляд того, кому складно, витримати напруження – є маяком і джерелом зцілення. Тому педагогам сьогодні надзвичайно важливо демонструвати учасникам освітнього процесу власний спокій та врівноваженість – це найбільш простий спосіб допомогти заспокоїтись здобувачам освіти, які, відповідно до вікових особливостей, відчувають сильний стрес. Це позначається на зниженні можливостей пізнавальної та навчальної діяльності, уважності, запам'ятовуванні; негативних поведінкових змінах тощо (Пастух, 2022, с. 50).

Внаслідок прямої агресії росії в Україні, гостро постала потреба у соціально-психологічній підтримці та супроводі цілих соціальних груп і, зокрема, педагогічної спільноти. На жаль, відбувається негативні явища втрати психоемоційного балансу людських стосунків, загрози сприятливому розвитку підростаючого покоління, загострення патологічних процесів у житті суспільства в цілому. Щоб звести до мінімуму руйнівні наслідки травматичних ситуацій та сприяти збереженню психічного здоров'я, необхідна психологічна допомога й психологічна підтримка постраждалих як в умовах екстремальної/надзвичайної ситуації, так і після повернення із зони ризику. Психологічна допомога і психологічна підтримка – важливі складові мінімального реагування (безпосередньо в екстремальній ситуації) та комплексного реагування (на етапі стабілізації та раннього відновлення).

За таких умов істотно зростає роль психологічної служби у системі освіти щодо забезпечення своєчасного і систематичного надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань системи освіти. Вагомого значення набуває забезпечення психологічно комфортного освітнього середовища для всіх учнів та забезпечення якісного освітнього процесу для дітей, які мають психологічну травму, надання компетентностей педагогічним працівникам щодо роботи з дітьми з психологічною травмою, забезпечення підтримки педагогічних працівників та залучення батьків до освітнього процесу (*Освіта України в умовах воєнного стану...*, с. 13).

У своїй діяльності фахівцям психологічної служби в рамках психологічного супроводу вчителів важливо орієнтуватись на те, що головною метою є підвищення їх адаптивних

особистісних ресурсів, рівня стресостійкості, навичок емоційної саморегуляції; зростання рівня психологічної готовності педагогів до здійснення педагогічної діяльності в умовах викликів, спричинених військовим станом. При цьому важливо забезпечувати здійснення індивідуальної психологічної підтримки педагогів на основі врахування їх запитів та потреб.

Висновки. На сучасному етапі розвитку суспільства, в умовах війни, на перший план виходять нові, більш складні вимоги до особистості вчителя початкових класів. Недостатність особистісних ресурсів, психічної регуляції педагога, впливи надлюдських і тривалих стресорів можуть спричинити професійне вигорання. Прояви різних рівнів синдрому професійного вигорання, потребують подальшої системної, планомірної психологічної роботи щодо їх запобігання чи профілактики з

метою мінімізації професійної деформації вчителів

Але навіть в таких складних реаліях буття, вчителі нашої країни намагаються бути незламними, конкурентоспроможними, постійно продовжують вдосконалювати й поглиблювати професійні компетентності, розвивати нестандартність і гнучкість мислення, здатність до креативної діяльності, уміння адаптуватися до швидких змін життєвих умов тощо. Наші вчителі продовжують не тільки вчити, а й формувати різнобічно розвинену, духовну, інтелектуальну, творчу особистість, адаптовану до сучасних реалій життя, соціально зрілу, яка успішно засвоює ціннісний нормативний досвід поколінь.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою програми психолого-педагогічного тренінгу для вчителів початкових класів щодо попередження та подолання проявів професійного вигорання.

#### Список використаних джерел

- Булатевич, Н. М. (2004). *Синдром емоційного вигорання вчителя*. (Дис. канд. психол. наук). Київ. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Київ. 195 с.
- Грицук, О. В. (2016). *Збереження професійного здоров'я вчителів як проблема сучасної психології*. URL: [http://www.rapdon.org.ua/mod-subjects-viewp\\_ageid-75.html](http://www.rapdon.org.ua/mod-subjects-viewp_ageid-75.html)
- Грицук, О.В. (2012). *Психологічні чинники емоційного вигорання вчителів*. URL: [http://www.confcontact.com/2012\\_10\\_04/ps6\\_gricuk.htm](http://www.confcontact.com/2012_10_04/ps6_gricuk.htm)
- Дослідження Державної служби якості освіти спільно з проектом «Супровід урядових реформ в Україні»*. (2022). URL: <https://sqe.gov.ua/u-selakh-mayzhevdivichi-menshe-uchniv-mayut/>
- Жогно, Ю. П. (2009). *Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів*. (Дис. канд. психол. наук). Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса. 242 с.
- Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни НУШ*. (2022). URL: <https://nus.org.ua/articles/zmishane-navchannya-yak-organizuvaty-yakisnyj-osvitnij-protses-v-umovah-vijny/>
- Корольчук, М.С. (2017). *Професійне вигорання працівників освіти: монографія*. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т. 304 с.
- Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій*. (2022). URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/593/537>
- Освіта України в умовах воєнного стану*. (2022). Інноваційна та проектна діяльність: Науково-методичний збірник. С. М. Шкарлет (Заг. ред.). Київ-Чернівці: «Букрек». 140 с.
- Освітній менеджмент: навчальний посібник*. (2003). Л. Даниленко, & Л. Карамушка (Ред.). Київ: Шкільний світ. 400 с.
- Пастух, Л. (2022). Актуальні питання психологічної підтримки та підвищення стресостійкості педагогів в умовах дистанційної освіти та воєнного стану. *Професійна діяльність учителя в умовах цифрової трансформації освіти: зб. наук. та наук.-метод. праць*. Хмельницький: Видавництво ХОІППО, 2022. 444 с.

#### References

- Bulatevych, N. M. (2004). *Syndrome of emotional burnout of a teacher*. (Dissertation of the candidate of psychological sciences). Kyiv. 195 p. [in Ukrainian]
- Hrytsuk, O. V. (2016). *Preservation of professional health of teachers as a problem of modern psychology*. URL: [http://www.rapdon.org.ua/mod-subjects-viewp\\_ageid-75.html](http://www.rapdon.org.ua/mod-subjects-viewp_ageid-75.html) [in Ukrainian]
- Hrytsuk, O.V. (2012). *Psychological factors of emotional burnout of teachers*. URL: [http://www.confcontact.com/2012\\_10\\_04/ps6\\_gricuk.htm](http://www.confcontact.com/2012_10_04/ps6_gricuk.htm) [in Ukrainian]
- Research of the State Education Quality Service together with the project "Support of government reforms in Ukraine". (2022). URL: <https://sqe.gov.ua/u-selakh-mayzhevdivichi-menshe-uchniv-mayut/> [in Ukrainian]
- Zhogno, Yu. P. (2009). *Psychological features of emotional burnout of teachers*. (Dissertation of the candidate of psychological sciences). Odesa. 242 p. [in Ukrainian]
- Blended learning: how to organize a quality educational process in the conditions of war NUS. (2022). URL: <https://nus.org.ua/articles/zmishane-navchannya-yak-organizuvaty-yakisnyj-osvitnij-protses-v-umovah-vijny/> [in Ukrainian]
- Korolchuk, M. S. (2017). *Professional burnout of education workers: monograph*. Kyiv: Kyiv. 304 p. [in Ukrainian]
- Organization of education in conditions of war: recommendations of international organizations. (2022). URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/593/537> [in Ukrainian]
- Education of Ukraine under martial law. (2022). Innovative and project activity: Scientific and methodological collection. Kyiv-Chernivtsi: "Bukrek". 140 c. [in Ukrainian]
- Educational management: a study guide. (2003). L. Danylenko, & L. Karamushka (Eds.). Kyiv: School world. 400 p. [in Ukrainian]
- Pastuh, L. (2022). Current issues of psychological support and increasing the stress resistance of teachers in the conditions of distance education and martial law. *Professional activity of a teacher in the conditions of digital transformation of education: Coll. of scientific method. works*. Khmelnytskyi: HOIPPO Publishing House, 2022. 444 p. [in Ukrainian]
- The syndrome of "professional burnout" and the professional career of employees of educational organizations: gender

*Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти:* навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти. (2004). С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка, & Т. В. Зайчикова (Ред.). Київ: Міленіум. 264 с.

*Технології роботи організаційних психологів:* навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів. (2005). Карамушка Л. М. (Наук. ред.). Київ: Фірма «ІНКОС». 366 с.

Хайрулін, О. М. (2015). Психологія професійного вигорання військовослужбовців: монографія. (Наук. ред. А. В. Фурман). Тернопіль: ТНЕУ. 220 с.

**Відомості про авторів:**

**Гузь Наталя Василівна**

nata.guz1824@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

**Гузь Володимир Васильович**

vv24.org@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-25-32

*Матеріал надійшов до редакції 10.11.2022 р.*

*Прийнято до друку 26.11.2022 р.*

aspects: education. manual for students of higher education institutions and students of postgraduate education institutes. (2004). S. D. Maksimenko, L. M. Karamushka, & T. V. Zaichikova (Eds.). Kyiv: Millennium. 264 p. [in Ukrainian]

Work technologies of organizational psychologists: teaching manual for students of education institutions (2005). Karamushka L. M. (Scientific ed.). Kyiv: "INKOS" firm. 366 p. [in Ukrainian]

Khairulin, O. M. (2015). Psychology of professional burnout of military personnel: Monograph. (Scientific ed. A. V. Furman). Ternopil: TNEU. 220 p. [in Ukrainian]

**Information about the authors:**

**Huz' Natalia Vasylivna**

nata.guz1824@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Huz' Volodymyr Vasyliyovych**

vv24.org@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-25-32

*Received at the editorial office 10.11.2022.*

*Accepted for publishing 26.11.2022.*



УДК 371.33.336

## ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Наталія Захарова, Світлана Осипенко, Олександр Павленко

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

Авторами обґрунтовано значення фінансової грамотності як першооснови формування фінансового добробуту населення та необхідності забезпечення відповідального ставлення до управління особистими фінансами в сучасних умовах економічного розвитку. Проаналізовано рівень фінансової грамотності на основі методології, яка сформована ОЕСР, в т.ч. у розрізі різних вікових груп. Підкреслено важливість формування компетентності «підприємливість і фінансова грамотність» в процесі навчання. Виокремлено вектори формування фінансової грамотності у різних вікових групах на основі ряду знань і вмінь, що притаманні для кожної з них. Підкреслено важливість фокусування на дітей шкільного віку і молодь в процесі фінансової освіти та встановлено ключові зміни підходів у навчанні фінансової грамотності та комунікаціях. Обґрунтовано необхідність забезпечення фінансової культури та надано характеристику окремих її видів. Узагальнено наслідки підвищення фінансової грамотності населення для розвитку фінансової системи країни.

**Ключові слова:**

фінансова грамотність, добробут; фінансова освіта; фінансові компетентності; фінансова культура.

**Resume:**

**Zakharova Natalia, Osypenko Svitlana, Pavlenko Oleksandr. Formation of financial literacy on the basis of a competent approach.**

The authors substantiated the importance of financial literacy as the primary basis for the formation of the financial well-being of the population and the need to ensure a responsible attitude to the management of personal finances in modern conditions of economic development. The level of financial literacy, based on the methodology developed by the Organization for Economic Cooperation and Development, was analyzed, including in terms of different age groups. The importance of the formation of the competence «entrepreneurship and financial literacy» in the learning process, which involves initiative, readiness to take responsibility for one's own decisions, the ability to organize one's activities to achieve goals, awareness of the ethical values of effective cooperation, readiness to implement initiated ideas, making one's own decisions, is emphasized. The approaches to the definition of financial literacy by scientists, international and domestic organizations dealing with issues of financial literacy are highlighted. The main vectors of the formation of financial literacy in different age groups are distinguished based on a number of knowledge and skills inherent in each of them. The importance of focusing on school-age children and young people in the process of financial education is emphasized and key changes in approaches to teaching financial literacy and communications are established. It was noted that the issue of financial literacy runs through all curricula formed for general secondary education institutions. The need to ensure financial culture is substantiated and the characteristics of its individual types are given, including insurance, tax, credit, pension culture, savings, investment, and consumption culture. The consequences of increasing the financial literacy of the population for the development of the country's financial system are summarized.

**Key words:**

financial literacy, well-being; financial education; financial competences; financial culture.

Постановка проблеми. Фінансова система охоплює грошові відносини між державою і підприємствами, організаціями, державою і населенням, між підприємствами і всередині них. Саме розуміння основ її функціонування та фінансова обізнаність населення дозволяє приймати обґрунтовані рішення щодо формування власних доходів, планування сімейного бюджету, здійснення заощаджень, запозичень, інвестування, страхування тощо. Фінансова грамотність людини забезпечує дотримання правових норм у сфері фінансів, сприяє підвищенню рівня захищеності від фінансових ризиків, шахрайських схем і виникненню невинуватених витрат за рахунок більш відповідального ставлення до управління особистими фінансами.

Фінансова грамотність населення є першоосною формування фінансового добробуту, що характеризує стан матеріального забезпечення певної особи, який надає можливість повністю виконувати свої зобов'язання, мати певну «фінансову подушку» й забезпечувати високий рівень життя. На сьогодні фінансова грамотність як кожного окремого мешканця територіальних громад, так і

українського суспільства в цілому, а також розвиток ключових фінансових компетентностей є невід'ємною частиною розвитку незалежної України.

За даними Світового банку, понад 100 країн світу займаються розвитком фінансової грамотності. Серед країн, які приєдналися до Міжнародної мережі фінансової освіти Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), понад 40 країн впроваджують першу стратегію фінансової грамотності, понад 20 країн вже її розробили та реалізують.

Відзначимо, що за методологією, яка сформована ОЕСР, загальний індекс фінансової грамотності України у 2021 році становив 12,3 бали проти 11,6 балів у 2018 році. Це складає 58% від максимального значення цього показника. Індекс фінансової грамотності в Україні має позитивну динаміку, внаслідок якої за менше ніж 3 роки відбулося зростання на 6,0% у бальному вираженні. Відмінності є у фінансовій грамотності за віком, місцем реєстрації, освітою і доходами. Це є характерним і для країн дослідження ОЕСР за 2020 р. (*Звіт «Фінансова грамотність...»*, 2022).

Найвищий рівень фінансової грамотності зафіксовано в українців віком 25-34 роки (12,7 бали) та 30-59 років (12,6 бали). Найменш фінансово обізнаною є молодь віком 18-19 років (10,1 бали) та люди, старші 60 років (11,6 бали).

Українці мають нижчий рівень доходу порівняно з рядом інших країн, що призводить до меншого запасу фінансової міцності на випадок втрати основного джерела доходу. Як наслідок, вони отримують більше відчуття стресу через стан своїх фінансів.

В Україні відмічається низький рівень користування фінансовими послугами та продуктами: 40% населення за останні два роки не користувались жодними з них (*Звіт «Фінансова грамотність...»*, 2022).

Отже, підвищення рівня фінансової грамотності населення, і, насамперед, школярів і молоді, є важливим завданням, що потребує вирішення на загальнодержавному рівні. Адже ці групи є цільовими, оскільки становлять потенціал майбутнього розвитку країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про посилення уваги дослідників до проблеми формування фінансової грамотності різних вікових груп населення. Цим питанням присвячували наукові роботи Н. Барадія, О. Блискавка, Т. Кізима, Г. Кучерова, Т. Латковська, І. Ломачинська, Л. Покась, Н. Савчук, Т. Смовженко й ін. Науковцями підкреслено, що особлива роль у формуванні фінансової грамотності особистості належить закладам загальної середньої освіти, оскільки чим раніше здобувач освіти долучається до вивчення фінансових питань, тим швидше він налагодить взаємодію з різними ланками фінансової сфери та адаптується до сучасних реалій. Однак, попри наявність значної кількості робіт щодо порушеної проблеми, невирішеним залишається питання актуалізації фінансових знань для населення різних вікових груп та формування для кожної з них певних фінансових компетентностей за алгоритмом, який би забезпечив взаємозв'язок між групами.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування необхідності підвищення фінансової грамотності різних вікових груп населення на основі забезпечення якісної фінансової освіти, що передбачає формування певного набору знань, умінь, навичок щодо управління особистими фінансами, споживання фінансових послуг, які є основою ухвалення відповідальних фінансових рішень, забезпечення і поліпшення добробуту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно ст. 12 Закону України «Про освіту», метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості,

яка придатна до життя в суспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності (*Про освіту*. Закон України, 2017).

Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти (*Про освіту*. Закон України, 2017).

При цьому компетентність, підприємливість та фінансова грамотність передбачають ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, вміння організувати свою діяльність для досягнення цілей, усвідомлення етичних цінностей ефективною співпраці, готовність до втілення в життя ініційованих ідей, прийняття власних рішень.

Відзначимо, що питання фінансової грамотності наскрізною змістовою лінією проходять через всі навчальні програми, сформовані для закладів загальної середньої освіти. Але спеціалісти вважають, що забезпечення якісної фінансової освіти можливе лише за допомогою профільного курсу «Фінансова грамотність», що сприятиме реалізації відповідної компетентності.

Вивченням фінансової грамотності займаються уряди багатьох країн світу, державні і недержавні фінансові й освітні організації, серед яких Всесвітній банк і Організація Економічного Співробітництва та Розвитку.

Всесвітній банк розглядає поняття фінансової грамотності як здатність особистості приймати обґрунтовані рішення з питань використання і управління власними грошима. Міжнародні організації додають до цього формулювання й вміння приймати ефективні фінансові рішення в короткостроковій та довгостроковій перспективі (Ломачинська, 2011, с. 118).

The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) стверджує, що фінансова

грамотність – це комбінація фінансової обізнаності, знань, навичок, досвіду, відношення та поведінки, що потрібні для ухвалення фінансових рішень та формування особистого фінансового добробуту (*Organisation for Economic Cooperation...*, 2018).

У проєкті Національної стратегії розвитку фінансової грамотності до 2025 року, розробленому Національним банком України, фінансова грамотність визначена як комплекс знань, вмінь, навичок, ставлення та поведінки

людини, потрібних для ухвалення обґрунтованих фінансових рішень і для досягнення в результаті особистого фінансового добробуту (*Стратегія фінансової грамотності...*, 2019).

Серед науковців також немає одностайної думки щодо визначення поняття фінансової грамотності, однак, частіш за все, вони сходяться у питаннях її значення та необхідності формування фінансової грамотності населення для забезпечення його адаптації до умов сучасного фінансового середовища.

Таблиця 1

#### Підходи до визначення поняття «фінансова грамотність» у наукових працях

Автор	Трактування
Кізіма Т. (Кізіма, 2016)	сукупність світоглядних позицій (установок), знань і навичок громадян щодо ефективного управління особистими фінансами та здатність компетентно застосовувати їх у процесі прийняття фінансових рішень
Смовженко Т. (Смовженко & Кузнєцова, 2013)	сукупність знань, вмінь та навичок, які потрібні населенню для прийняття відповідальних економічних і фінансових рішень з належним рівнем компетентності, і забезпечують соціальну стабільність у суспільстві
Кучерова Г. (Кучерова, 2013)	певне вміння застосовувати фінансові знання та використовувати здобуті фінансові навички, щоб отримувати максимальну користь від управління власними фінансами та застосування фінансових послуг, прийняття рішень про доходи, витрати і заощадження для вибору відповідних фінансових інструментів, планування бюджету, нагромадження коштів на майбутні цілі
Радзішевська Д. (Радзішевська, 2022)	вміння управляти своїми грошима так, щоб забезпечити собі і своїй родині фінансову незалежність за допомогою тих фінансових механізмів, які представлені на ринку, і за допомогою тих навичок розпорядження грошима, які допомагають зберігати, заробляти і збільшувати ті кошти, що має людина.
Савчук Н. (Савчук, 2021)	комплекс навичок, яких людина набуває в процесі фінансової освіти як в закладах загальної середньої освіти, так і в закладах вищої освіти. Ці навички продуктивно засвоюються і перевіряються у практиці конкретного життя, до якого і необхідно готувати учнівську молодь шляхом надання необхідних фінансових знань.

Більшість спеціалістів дотримується думки: чим раніше особистість дізнається про роль і значення фінансів у житті людини та суспільства, тим швидше сформується корисні фінансові навички, які сприятимуть набуттю фінансової самостійності, відповідальному ставленню до управління особистими фінансами, а також дозволять сформувати основу своєї фінансової безпеки й добробуту.

Першочергову роль у досягненні фінансових компетенцій відіграє освіта. У проєкті Національної стратегії розвитку фінансової грамотності до 2025 року фінансова освіта визначена як інструмент підвищення фінансової грамотності населення; процес, протягом якого поглиблюються знання фінансових концепцій, фінансових послуг, ризиків; розвиваються навички та впевненість, що сприяють ухваленню обґрунтованих фінансових рішень, надають розуміння, куди звернутися по допомогу та які заходи необхідно вжити, щоб поліпшити особистий фінансовий добробут. У межах цього документу під терміном «фінансова освіта»

йдеться про базову фінансову освіту, що не передбачає підготовку професійних учасників фінансового ринку (*Стратегія фінансової грамотності...*, 2019).

Таким чином ОЕСР сформулювало визначення фінансової освіти, яке містить:

1) базові навички розрахунків, у т. ч. спроможність визначити рівень інвестиційного доходу, відсоткову ставку за борговими зобов'язаннями;

2) розуміння переваг і ризиків, пов'язаних із певними фінансовими рішеннями, в т. ч. що стосується витрат, запозичень тощо;

3) розуміння базових фінансових понять, зокрема співвідношення ризику і доходності інвестицій, основних характеристик різних типів інвестицій і фінансових продуктів, переваг диверсифікації ризику, вартості коштів у часі;

4) спроможність отримувати доступ до джерел інформації, формулювати питання і розуміти зміст професійних консультацій (Латковська, 2022).

До завдань, що вирішуються під час формування фінансової грамотності, належать:

- формування базових знань з управління особистими фінансами, особливостей функціонування фінансової системи країни;
- актуалізація важливості підвищення рівня фінансової грамотності населення, формування свідомого і відповідального ставлення до фінансів;
- розуміння основних прав та обов'язків споживачів фінансових послуг, важливість дотримання законності при здійсненні фінансових операцій;
- формування фінансової культури населення;
- обґрунтування фінансових цілей, планування доходів і витрат, сприяння

прийняттю зважених рішень щодо використання фінансових послуг, сплати податків;

- уміння знаходити та аналізувати різні види інформації, що стосуються різних сфер фінансового життя;
  - використання фінансових та інформаційних технологій для забезпечення якісного управління власними фінансами;
  - уміння оцінити фінансові ризики та захиститися від шахрайських дій у сфері фінансів.
- Загалом, необхідно мати певні вектори формування фінансової грамотності у різних вікових групах, серед яких можна виділити наступні (табл. 1)

Таблиця 2

**Формування фінансової грамотності у різних вікових групах населення**

Вікові групи	Знання і навички з фінансової грамотності
Діти дошкільного віку	Формування в ігровій формі або через мультфільми цікавості до світу фінансів та елементарних знань про історію та значення грошей. Виховання навичок заощадження, вміння помірковано витратити кошти. Розуміння основних джерел формування доходів родини. Використання інтернет-простору, розвиваючих ігор для розвитку фінансових вмій, які відповідають віку. Здійснення невеликих покупок із допомогою дорослих.
Діти шкільного віку	Володіння базовими знаннями з фінансової грамотності: - розуміння сутності кредитування, страхування, інвестування; - аналіз вигідності умов надання різними фінансовими установами певних фінансових послуг; - ознайомлення із сутністю та видами податків, їх значенням для держави та суспільства; - розуміння методів здійснення платежів із використанням готівки, безготівкових коштів, електронних грошей; - розуміння природи та видів надходжень та видатків сімей; Посильна участь у плануванні сімейного бюджету. Самостійне здійснення покупок. Відкладання коштів для непередбачених витрат, здійснення незначних заощаджень. Формування свідомого і відповідального ставлення до фінансів.
Молодь, в т. ч студентство	Підвищення рівня фінансової обізнаності. Застосування знань з фінансової грамотності на практиці: - купівля-продаж товарів через інтернет; - використання хоча б одного банківського продукту; - використання дистанційних каналів обслуговування у фінансовій сфері; - користування платіжними системами Розрахунок банківською платіжною карткою контактено та безконтактно. Розуміння своїх основних прав та обов'язків як споживача фінансових послуг. Оцінка доходу, необхідного з точки зору поточних потреб. Участь у складанні сімейного бюджету та дотримання його. Постановка фінансових цілей на майбутнє. Вміння оцінювати потенційні фінансові ризики та вигоди прийнятого рішення Розуміння, що вигідніше: зберігати чи інвестувати.
Дорослі	Дотримання обов'язків споживача фінансових послуг. Виховання в родині поняття важливості підвищення фінансової обізнаності. Регулярне планування своїх доходів та витрат, бюджету родини. Оцінка зовнішніх факторів, здатних вплинути на особистий фінансовий добробут. Формування власної фінансової подушки безпеки.

	<p>Здійснення пошуку та підбір високотехнологічних фінансових сервісів для особистого користування та використання у професійній діяльності.</p> <p>Обґрунтування для себе необхідності страхування, кредитування, інвестування.</p> <p>Розуміння юридичних та фінансових умов та наслідків договору перед його підписанням.</p> <p>Використання найбільш відповідних способів здійснення платежів на основі оцінки витрат.</p> <p>Планування майбутнього пенсійного забезпечення.</p> <p>Використання цифрових інструментів для моніторингу власних пенсійних накопичень та управління ними.</p> <p>Зважування ризиків значних проєктів та покупок.</p> <p>Захист від шахрайства у фінансовій сфері.</p> <p>Сплата податків та/або використання можливостей їх повернення.</p>
--	---

Фокусування на дітях шкільного віку і молоді передбачає зміну підходів у навчанні фінансовій грамотності та комунікацій, оскільки їх світосприйняття суттєво відрізняється від інших поколінь. На зміну тексту приходять зображення; замість книг використовується інформація з Інтернету, яка не потребує заучування, а тільки розуміння, де її знайти; вчитель стає наставником, коучем, який не дає розпорядження, а співпрацює на рівних; важливою стає увага, що концентрується на лідерах думок; орієнтація на потреби і особливості учня є більш пріоритетною, ніж програма навчання.

В процесі навчання формується фінансова культура, тобто знання, навички та відношення,

що необхідні для забезпечення відповідальної фінансової поведінки та підвищення фінансової інклюзії українців. У проєкті Національної стратегії розвитку фінансової грамотності до 2025 року виділено чотири осередки формування фінансової культури молоді: родина, школа, громада, лідери думок (*Стратегія фінансової грамотності...*, 2019).

Щодо характеристики окремих видів фінансової культури, слід відзначити, що кожен з них має досить широке тлумачення, в якому відображені найбільш суттєві ознаки, зв'язки і відносини, що сформувалися у певній фінансовій сфері (табл. 2).

Таблиця 3

### Характеристика основних видів фінансової культури

Види фінансової культури	Характеристика
Страхова культура	Актуалізація серед населення потреб у страховому захисті, формування знань і навичок щодо використання ними різних страхових інструментів
Податкова культура	Розуміння громадянами значення сплати податків для функціонування фінансової системи країни, елементарних правил оподаткування, їхніх прав та обов'язків у цій сфері
Культура кредитування	Поєднує у собі обізнаність щодо сутності кредиту, особливостей його надання й оформлення, прав і обов'язків сторін, обґрунтування необхідності його залучення у випадку реальної фінансової потреби та формування позитивної кредитної історії кожної особи
Культура заощадження та інвестування	Обґрунтування досягнення фінансових цілей на майбутнє з позиції здійснення заощаджень чи інвестування, формування комплексу знань щодо процесу їх здійснення, розуміння переваг і недоліків, усвідомлення усіх можливих наслідків
Культура споживання	На основі проведення реальної оцінки ймовірних доходів передбачає вжиття заходів для здійснення обґрунтованих покупок, попереднє визначення їх загальної цінності або корисності та виявлення можливих альтернатив.
Пенсійна культура	Планування шляхів забезпечення міцного фінансового стану після досягнення особою пенсійного віку на основі уявлення про чинну систему пенсійного забезпечення в Україні

Національний банк України спільно з Фондом гарантування вкладів фізичних осіб і Національною комісією з цінних паперів та фондового ринку підготували Рамку фінансових компетентностей дорослого населення (*Рамка фінансових компетентностей...*, 2022).

В основу української Рамки компетентностей покладено еталонні моделі фінансових компетентностей OECD (2016), G20/OECD INFE Core competencies framework on financial literacy for adults і European Union/OECD (2022), Financial competence framework for adults in the European

Union, які доповнено та адаптовано в контексті нашої держави.

Рамка – це документ, у якому описані ключові компетентності населення віком від 18 років, зокрема набір знань, умінь, навичок та особливостей ставлення до питань у сфері управління особистими фінансами, споживання фінансових послуг, що є основою для ухвалення відповідальних фінансових рішень, забезпечення і поліпшення добробуту.

Рамка містить чотири змістові розділи, кожен з яких поділений на теми та підтеми:

Розділ I. Гроші та угоди (гроші та валюти; дохід; платежі, ціни та покупки; фінансові звіти та договори)

Розділ II. Планування та управління фінансами (складання бюджету; управління доходами та витратами; заощадження; інвестування; довгострокове планування і створення активів; вихід на пенсію; кредит; боги та управління боргами).

Розділ III. Ризики та винагорода (визначення ризику; фінансовий резерв і страхування; управління ризиками і винагорода).

Розділ IV. Фінансовий ландшафт (регулювання і захист прав споживачів фінансових послуг; права і обов'язки споживачів фінансових послуг; освіта, інформація і поради; фінансові продукти і послуги; афери і шахрайство; податки і державні витрати; зовнішній вплив) (*Рамка фінансових компетентностей...*, 2022).

Загалом у Рамці описано понад шістсот тридцять фінансових компетентностей дорослої людини, серед яких виділені базові та основні. Кожна компетентність описана в трьох вимірах: обізнаність, знання та розуміння; навички та поведінка; упевненість, мотивація та ставлення.

За допомогою спеціальних тегів розробників освітніх програм, є можливість профільтрувати необхідні компетентності, зокрема за такими групами:

- цифрові фінансові компетентності;
- компетентності у сфері сталого фінансування;
- компетентності, які стосуються фінансової стійкості;
- компетентності, які стосуються кожної людини в повсякденному житті, для поточного чи майбутнього фінансового добробуту;
- компетентності, актуальні для переважної більшості дорослого населення.

Міжвідомча робоча група також працює над Рамкою фінансових компетентностей для дітей та молоді (осіб від 5 до 18 років), що стане наступним етапом у структуризації роботи щодо формування фінансової грамотності населення.

Важливо відмітити, що практичне використання Рамки фінансових компетентностей

дорослого населення сприятиме реалізації державної політики у цій сфері та забезпечить підвищення якості фінансової освіти щодо поглиблення знань та розвитку навичок ефективного управління особистими фінансами.

Національний банк створив сайт із фінансової грамотності «ТАЛАН» (<https://talan.bank.gov.ua/>). Сайт презентований 2 серпня 2022 року під час зустрічі з педагогами з нагоди старту літньої школи фінансової грамотності «ТАЛАН» для освітян. Основна мета створення сайту – формування й розвиток спільноти педагогів-тренерів із фінансової грамотності в Україні. Він буде корисним для викладачів, які працюють із дітьми, із дорослими (*Національний банк презентував...*, 2022).

Запуск такого інформаційного майданчика, як вважають розробники, сприятиме підвищенню фінансової обізнаності українців, посиленню кваліфікації педагогів у сфері фінансової грамотності, залученню педагогів, дітей та молоді до заходів НБУ та ширшому розповсюдженню навчальних матеріалів із фінансової грамотності (*Національний банк презентував...*, 2022).

«ТАЛАН» є платформою для підвищення кваліфікації педагогів у сфері фінансової грамотності, що підтверджується відповідним сертифікатом. Навчальні заходи проводять експерти НБУ на постійній основі у співпраці з МОН України із залученням провідних фахівців фінансового ринку.

Висновки. Необхідність формування загальнодержавного підходу до підвищення фінансової грамотності населення особливо зросла в останнє десятиліття. Це пов'язано із необхідністю вирішення питань особистого боргового навантаження, відсутності заощаджень, низького рівня фінансового планування власних доходів і витрат, необізнаністю щодо використання нових фінансових продуктів та послуг, нездатністю приймати ефективні рішення, спрямовані на захист власного фінансового добробуту тощо. Першочергове значення у забезпеченні підвищення фінансової грамотності відіграє освіта, яка сприяє формуванню відповідних фінансових компетенцій для різних вікових груп населення.

Підвищення фінансової грамотності населення країни дозволить забезпечити зростання:

- частоти користування фінансовими послугами та їх здійснення у дистанційному форматі на основі наявних цифрових інструментів (онлайн-сервісів, мобільних додатків);
- поінформованості про права, обов'язки у фінансовій сфері;

- рівня захисту від впливу ризиків, що пов'язані з прийняттям фінансових рішень та від дій шахраїв;
- фінансової інклюзії, загальної фінансової культури та соціальної відповідальності.

В цілому, це підвищить рівень адаптації населення до сучасних вимог розвитку фінансового сектору країни та сприятиме зміцненню його функціонування.

#### Список використаних джерел

- Звіт «Фінансова грамотність, фінансова інклюзія та фінансовий добробут в Україні у 2021». (2022) URL: [https://bank.gov.ua/admin\\_uploads/article/Research\\_Financial\\_Literacy\\_Inclusion\\_Welfare\\_2021.pdf?v=4](https://bank.gov.ua/admin_uploads/article/Research_Financial_Literacy_Inclusion_Welfare_2021.pdf?v=4)
- Кізіма, Т.О. (2016). Фінансова грамотність населення: зарубіжний досвід і вітчизняні реалії. *Вісник ТНЕУ*. (2). 64–71.
- Кучерова, Г.Ю. (2013). Шляхи розвитку фінансової культури населення. *Вісник Східноєвропейського університету економіки і менеджменту. Економіка і менеджмент*. (2). 125–131. URL: [http://nbuv.gov.ua/jpdf/Vsuem\\_2013\\_2\\_18.pdf](http://nbuv.gov.ua/jpdf/Vsuem_2013_2_18.pdf).
- Латковська, Т.А. (2022). Підвищення рівня фінансової грамотності та фінансової освіти – виклик сучасності. URL: <http://www.naukovipraci.nuoua.od.ua/arhiv/tom13/45.pdf>
- Ломачинська, І. А. (2011). Фінансова грамотність як основа оптимізації фінансової поведінки в умовах глобалізації. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечнікова*. Т. 16. Вип. 20. С. 116–124
- Національний банк презентував освітянам сайт з фінансової грамотності «ТАЛАН». (2022). URL: <https://bank.gov.ua/ua/news/all/natsionalniy-bank-prezentuvav-osvityanam-sayt-z-finansovoyi-gramotnosti-talan>
- Про освіту. (2017). Закон України № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Радзішевська, Д.В. (2022). Підвищення фінансової грамотності населення України як один із пріоритетів державної політики на сучасному етапі. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej13/txts/Radzishevsk.pdf>.
- Рамка фінансових компетентностей дорослого населення України. (2022). URL: [https://talan.bank.gov.ua/uploads/files/Ukraine\\_Financial\\_Competence\\_Framework\\_Adults.pdf](https://talan.bank.gov.ua/uploads/files/Ukraine_Financial_Competence_Framework_Adults.pdf)
- Савчук, Н. (2021). Фінансова грамотність: сутність і перспективи розвитку. URL: [http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2021\\_1/92-97.pdf](http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2021_1/92-97.pdf)
- Смовженко Т. С., & Кузнєцова А. Я. (2013). Фінансова грамотність населення та її вплив на розвиток економіки України. *Регіональна економіка*. № 2(68). С. 34–42.
- Стратегія фінансової грамотності: версія 1.0. (2019). URL: [https://bank.gov.ua/admin\\_uploads/article/Strategy\\_fin\\_motnist%D1%96\\_NBU\\_pr.pdf?v=4](https://bank.gov.ua/admin_uploads/article/Strategy_fin_motnist%D1%96_NBU_pr.pdf?v=4)
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2018) Measuring of the Financial Literacy. URL: <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/measuringfinancialliteracy.htm>

#### References

- The report “Financial literacy, financial inclusion and financial well-being in Ukraine in 2021”. (2022) URL: [https://bank.gov.ua/admin\\_uploads/article/Research\\_Financial\\_Literacy\\_Inclusion\\_Welfare\\_2021.pdf?v=4](https://bank.gov.ua/admin_uploads/article/Research_Financial_Literacy_Inclusion_Welfare_2021.pdf?v=4) [in Ukrainian]
- Kijima T.O. (2016). Financial literacy of the population: foreign experience and domestic realities. *Herald of TNEU*. (2). P. 64–71. [in Ukrainian]
- Kucherova G.Yu. (2013). Ways of developing the financial culture of the population. *Bulletin of the East European University of Economics and Management. Economics and management*. (2). P.125–131. URL: [http://nbuv.gov.ua/jpdf/Vsuem\\_2013\\_2\\_18.pdf](http://nbuv.gov.ua/jpdf/Vsuem_2013_2_18.pdf). [in Ukrainian]
- Latkovska T.A. (2022). Increasing the level of financial literacy and financial education is a modern challenge. URL: <http://www.naukovipraci.nuoua.od.ua/arhiv/tom13/45.pdf> [in Ukrainian]
- Lomachynska I. A. (2011). Financial literacy as a basis for optimizing financial behavior in the context of globalization. *Bulletin of ONU named after I. I. Mechnikova*. T. 16. Vol. 20. P. 116–124 [in Ukrainian]
- The National Bank presented the TALAN financial literacy site to educators. (2022). URL: <https://bank.gov.ua/ua/news/all/natsionalniy-bank-prezentuvav-osvityanam-sayt-z-finansovoyi-gramotnosti-talan> [in Ukrainian]
- About education. (2017). Law of Ukraine No. 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]
- Radzishevsk D.V. (2022). Increasing the financial literacy of the population of Ukraine as one of the priorities of state policy at the current stage. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej13/txts/Radzishevsk.pdf>. [in Ukrainian]
- Framework of financial competences of the adult population of Ukraine. (2022). URL: [https://talan.bank.gov.ua/uploads/files/Ukraine\\_Financial\\_Competence\\_Framework\\_Adults.pdf](https://talan.bank.gov.ua/uploads/files/Ukraine_Financial_Competence_Framework_Adults.pdf) [in Ukrainian]
- Savchuk N. (2021). Financial literacy: essence and development prospects. URL: [http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2021\\_1/92-97.pdf](http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2021_1/92-97.pdf) [in Ukrainian]
- Smovzhenko T. S., & Kuznetsova A. Ya. (2013). Financial literacy of the population and its influence on the development of the economy of Ukraine. *Regional economy*. No. 2 (68). P. 34–42. [in Ukrainian]
- Financial Literacy Strategy: Version 1.0. (2019). URL: [https://bank.gov.ua/admin\\_uploads/article/Strategy\\_fin\\_motnist%D1%96\\_NBU\\_pr.pdf?v=4](https://bank.gov.ua/admin_uploads/article/Strategy_fin_motnist%D1%96_NBU_pr.pdf?v=4) [in Ukrainian]
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2018) Measuring of the Financial Literacy. URL: <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/measuringfinancialliteracy.htm> [in English]

#### Відомості про авторів:

**Захарова Наталя Юрїївна**

Zaxarova\_Natalya@msspu.edu.ua

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

**Осипенко Світлана Олександрівна**  
osypenko\_svitlana@msspu.edu.ua

#### Information about the authors:

**Zakharova Natalia Yuriiivna**

Zaxarova\_Natalya@msspu.edu.ua

Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Osypenko Svitlana Olexandrivna**  
osypenko\_svitlana@msspu.edu.ua

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

**Павленко Олександр Михайлович**

Oleksandr\_Pavlenko@mspu.edu.ua

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-33-40

*Матеріал надійшов до редакції 07.10.2022 р.  
Прийнято до друку 05.11.2022 р.*

Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Pavlenko Oleksandr Mykhailovych**

Oleksandr\_Pavlenko@mspu.edu.ua

Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-33-40

*Received at the editorial office 07.10.2022.  
Accepted for publishing 05.11.2022.*



УДК 37.014:005.591.6(477)

## ОБ'ЄКТИВНА НЕОБХІДНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ В ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Зоя Щебликіна<sup>1</sup>, Інна Щебликіна<sup>2</sup>, Любов Ярема<sup>3</sup>*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького<sup>1</sup>**Запорізький національний університет<sup>2</sup>**Відокремлений підрозділ НУБіП України «Бережанський агротехнічний інститут»<sup>3</sup>***Анотація:**

Статтю присвячено дослідженню проблем впровадження інноваційних технологій управління в діяльність сучасних закладів освіти. Обґрунтовано значення та актуальність інноваційності як тенденції розвитку сфери освіти у сучасному світі. Визначено сутність сучасних інноваційних систем в освіті та інноваційного управління навчальними установами. Здійснено аналіз діяльності закладів дошкільної, загальної середньої та вищої освіти в динаміці; наведено динаміку витрат виконання наукових досліджень і розробок за джерелами фінансування за видами робіт; досліджено структуру витрат на виконання наукових досліджень і розробок за джерелами фінансування за видами робіт тощо. Зазначено умови впровадження успішних інновацій у навчальних закладах України.

**Ключові слова:**

інноваційність; інноваційне управління; заклади освіти; навчальні установи; інноваційна освітня діяльність.

**Resume:**

**Shcheblykina Zoia, Shcheblykina Inna, Yarema Liubov. The objective need to implement innovative management technologies in the activities of educational institutions.**

The article is devoted to the study of the problems of introducing innovative management technologies into the activities of modern educational institutions. The importance and relevance of innovativeness as a trend in the development of the sphere of education in the modern world is substantiated. The essence of modern innovative systems in education and innovative management of educational institutions is determined. The goal of innovative management by the management of educational institutions is stated and substantiated. The priority tasks of educational institutions and pedagogical teams conducting innovative activities were studied. It was determined that it is the result of the influence of management on the innovation process, which consists in ensuring the conditions necessary for successful creative activity in educational institutions. It has been investigated that innovative management as a type of activity is a set of decision management procedures, management technologies, and forms of organization of management of educational institutions. The factors of ensuring favorable organizational-pedagogical and psychological-pedagogical conditions are determined. It is substantiated that the innovative management of educational institutions is under the constant influence of various external and internal environmental factors. An analysis of the dynamics of preschool, general secondary and higher education institutions was carried out; the dynamics of the costs of scientific research and development by funding sources by type of work are given; the structure of costs for carrying out scientific research and development by sources of funding, by types of work, etc. was investigated. The conditions for the implementation of successful innovations in educational institutions of Ukraine are substantiated.

**Key words:**

innovativeness; innovative management; educational institutions; innovative educational activity.

Постановка проблеми. Інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку сфери освіти. Перехід на нові освітні стандарти, інтеграція у європейський і світовий освітній простір актуалізували проблему інноваційного управління навчально-виховним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах. Інноваційність як здатність до оновлення, відкритість до нового стала розглядатися педагогічною та іншими соціальними науками як провідна характеристика не тільки вчителя, а й управлінця. Складність розв'язання означеної проблеми посилюється ще й суперечностями, які мають місце між потребою розвитку початкової та вищої шкіл як освітньої організації, відкритої педагогічної системи і недостатністю її взаємозв'язку і взаємодії з середовищем, незбалансованістю вертикальних і горизонтальних функціональних та управлінських зв'язків; між зростаючими вимогами до особистості керівника освітнього закладу, рівня його посадово-професійної компетентності та недостатністю уваги до підвищення його управлінської культури через самоосвіту, систему методичної роботи тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовні роботи, присвячені проблемі інноваційних підходів до педагогічного менеджменту, представили Г. Єльнікова, Л. Даниленко, І. Дичківська, Г. Дмитренко, О. Мармаза, В. Пікельна, О. Пометун, Т. Сущенко та ін. Наукові роботи Г. Дмитренка, Л. Карашук, Н. Коломінського, Ю. Конаржевського, В. Коростельова розкривають сутність освітнього менеджменту та зміст діяльності менеджера освіти. Проте проблемні питання подальшого впровадження інноваційних технологій управління в діяльність закладів освіти та підвищення їх ефективності в сучасних умовах набули особливої актуальності.

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідження сучасних тенденцій та подальших перспектив впровадження інноваційних управлінських технологій у діяльність вітчизняних закладів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інноваційне управління навчальними установами є найскладнішою та малодослідженою частиною загальної теорії управління. Інноваційне управління навчальними закладами є

специфічною сферою діяльності і наразі перебуває в процесі подальшого формування.

Інноваційна методологія пов'язана з науковим підтвердженням та методологією практичного застосування щодо інноваційних відносин та процесів з підтвердженням закономірностей і з встановленням причинно-наслідкових зв'язків.

Сучасні інноваційні системи в освіті – це сукупність:

- інновацій в освітніх технологіях (нові освітні технології);

- інновацій в педагогіці (нові підходи, прийоми, навчально-виховні методи, освітні технології);

- інновацій в управлінні (новий контент, процедура, метод, технологія управління, форма).

Інноваційну діяльність навчальних закладів у нашій державі обумовлюють Закони України «Про освіту» (2017), «Про інноваційну діяльність» (2002), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2000) та ін.

У законі України «Про інноваційну діяльність» та в «Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» термін «інноваційне управління навчальними закладами» тлумачиться через поняття «інновація» та «освітні інновації» відповідно.

Так, «інноваційне управління навчальними установами» означає:

- новостворені (застосовані) і/або вдосконалені організаційні та технічні рішення, що значно покращують структуру та якість виробничої діяльності (у цьому випадку навчальних закладів);

- система управління (системи управління), компоненти таких систем, що покращують результати навчально-виховної діяльності.

Інноваційна управлінська діяльність керівника загальноосвітнього закладу визначається Н. Погрібною (2006, с. 97) як сукупність специфічних управлінських принципів, функцій і технологій, у результаті застосування яких забезпечується постійний розвиток закладу освіти та підвищується його конкурентоспроможність.

Таким чином, інноваційне управління в системі освіти – це специфічний рівень управління (всеукраїнський, регіональний, місцевий, чи окремого навчального закладу), що спрямований на досягнення цілей та передбачає можливість застосування оригінальних рішень управління, нові освітні технології, принципи управління, організаційні структури, функції, системи управління або їх компоненти.

Інноваційне управління навчальними установами засноване на теоретичних положеннях організаційного управління (системного менеджменту), базується на закономірностях здійснення інноваційної діяльності, водночас має свою специфіку з позиції змістовної, організаційної та впроваджувальної дій, що визначаються особливостями управління навчально-виховними закладами.

Загальноприйняте визначення педагогічної технології характеризує її як «системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти» (ЮНЕСКО, Словник «Професійно-технічна освіта») (*Інноваційні технології...*, 2020, с. 99).

Важливо пояснити мету інноваційного управління керівництвом навчальних закладів. У менеджменті освітніх інновацій концептуальна мета управління інноваційним розвитком навчального закладу визначається як заздалегідь запрограмований результат інноваційної діяльності, спрямованої на переведення навчального закладу на більш високий якісний рівень. Водночас, наприклад, І. Дичківська наголошує на тому, що інноваційність не є і не може бути самоціллю в педагогічній практиці. Мета її полягає в оптимізації навчально-виховного процесу, в забезпеченні його відповідності умовам і тенденціям суспільного буття (Дичківська, 2012, с. 28).

У цьому аспекті висвітлюється проблема наукового підходу для правильного напрямку інноваційного управління в освітніх установах.

Основними напрямками щодо інноваційної діяльності навчальних закладів є: апробація українських та світових інновацій в освіті та педагогіці; апробація інновацій, що розроблялись під час експериментальних робіт на регіональному рівні; розробка та тестування експериментів з продуктивності та здатності використовувати освітні та педагогічні інновації; використання навчальних педагогічних інновацій.

Управління інноваційною діяльністю в закладі освіти має свою специфіку та забезпечується знаннями керівника теоретичних основ менеджменту освітніх інновацій і вміннями забезпечити умови для здійснення системного психолого-педагогічного експерименту змісту освіти, його науково-методичного й організаційного забезпечення.

Крім того, важливо розвивати власні можливості керівника, відтворюючи управлінську діяльність на творчому рівні,

професійно володіти управлінськими функціями, формами та методами.

Керівник має пам'ятати про те, що заклад освіти є відкритою соціально-педагогічною системою, яка не є стабільною і зумовлюється постійними змінами й перетвореннями (Романчук, 2019, с. 179).

Рівень реалізації технологічного підходу є одним із найважливіших критеріїв, за яким визначаються конкурентоспроможність та престиж закладу освіти, оскільки освітні технології забезпечують системність, цілеспрямованість, ефективність, результативність його діяльності. Завдяки технологізації освіти підвищується мотивація учасників освітнього процесу до навчання, відстежується зв'язок навчального матеріалу з реальними викликами сьогодення (*Інноваційні технології...*, 2020, с. 5).

Пріоритетними завданнями навчальних закладів та педагогічних колективів, що проводять інноваційну діяльність, є: вивчення освітніх інновацій, що є визнаними ефективними українськими науковцями та світовими педагогічними науками, а також ефективністю їх впровадження в навчально-виховних закладах; моніторинг ефективності інновацій, які розроблені педагогічними колективами; створення банку даних про впровадження навчальних та педагогічних інновацій у закладах освіти; розробка методичних рекомендацій з питань організації робіт навчальних закладів, що проводять інноваційну діяльність.

Основними елементами кожної системи управління, включаючи систему управління інноваційною діяльністю закладу освіти, є цілі та завдання щодо управління; шляхи як їх дістатися; продукт та результати діяльності суб'єктів системи управління (Мармаза, 2019, с. 25).

Цілі та завдання управління закладами освіти ілюструють результати зусиль з управління та визначаються співвідношенням потреб процесу інновацій в управлінні та можливістю їх задоволеності відповідно до умов навчально-виховного закладу.

Цілепокладання інноваційної діяльності освітніх установ повинні визначатися наступними факторами: потребами громади в оновленні роботи навчального закладу; соціальними потребами, що спрогнозували органи управління освітою в результаті наукових передбачень; діючими умовами та реальними можливостями школи в період її розвитку; зацікавленістю керівників та педагогів – це ті, хто організовуватиме та здійснюватиме інноваційні заходи.

Системне управління інноваційним процесом має передбачати виявлення форм та методів,

враховуючи етапи дослідження: діагностику, професійну та практичну підготовку, рівень поширення інноваційних результатів.

Оскільки ефективність інноваційного процесу залежить від управління інноваціями, модель структури передбачає управління інноваційними процесами, яка базується на функціях управління та забезпечує такі дії, як планування та прогнозування, контроль і узагальнення, організація та координація.

Лідери, які здатні мислити прогностично, обов'язково передбачають відповідні пріоритети для пошуку інноваційних ідей, раціонально надаючи ресурси для впровадження інновацій, мають аргументи для мотивації педагогічних працівників щодо інноваційного пошуку.

Трансформуючи концепцію стратегії Г. Мінцберга для навчальних інновацій, ми можемо виділити такі моделі стратегій інноваційного пошуку: заплановані (коли стратегії розробляються експертами чи вченими за допомогою аналізу дослідників; інтуїтивні (інтуїтивне почуття перспективи нового); стратегія «власного досвіду» (розробляється за допомогою випробувань та помилок із залученням максимальної кількості фахівців) (Мармаза, 2021, с. 11).

Організація інноваційних процесів та певного виду педагогічної діяльності повинна забезпечити: інноваційну діяльність педагогічного пошуку за різними рівнями управління (вчителі, адміністрація школи, методисти, менеджери); дослідницьку діяльність об'єктів дослідження (експериментальні класи, групи); адміністративно-управлінську роботу; підготовчу роботу педагогічного персоналу до інноваційної діяльності; інноваційну логістику та організацію фінансової підтримки.

Серед основних компонентів інноваційного процесу важливе місце займає функція контролю, яка вважається дослідницькою системою та підтвердженням ефективності інновацій. Ефективність інноваційного контролю та оцінки процесів збільшиться за таких умов: стратегічної перспективи реформування галузі освіти; розвитку освіти та втілення ідей інноваційних програм на регіональному рівні; забезпечення надійності, мобільності, достовірності та гнучкості механізмів контролю та оцінки; надійної комунікації між суб'єктами інновацій; запровадження сучасних та ефективних методів оцінки.

Підсумовування результатів інноваційних пошуків базується на аналізі, що ставить за мету – надати пропозиції щодо покращення управління інноваційним процесом, враховуючи фактичний стан запровадження інновацій, подальшого розвитку та позитивної оцінки.

Аналіз типів інноваційних технологій дозволяє зробити висновок про те, що всі їх можна розділити на два класи – інноваційні технології процесу та інноваційні технології результату. Загальна результативність дослідження інноваційного процесу, тривалість життєвого циклу інновацій та їх ефективність в реалії визначається як самою класифікаційною схемою (структурним підходом) до вивчення інноваційних технологій, так і її науковим обґрунтуванням (Джур, & Бех, 2021, с. 258-259).

Результат впливу менеджменту на інноваційний процес полягає у забезпеченні умов, необхідних для успішної творчої діяльності в навчально-виховних закладах:

- усвідомлення академічною спільнотою творчого розвитку здобувачів та їх власного, як загальної потреби та цінності;
- усвідомлення педагогічним колективом потреб та можливостей розвитку сучасної школи;
- існування та узгодження основних цінностей діяльності щодо розвитку навчальних закладів;
- інтеграція цінностей творчої діяльності в існуючу організаційну культуру в навчальних закладах;
- наявність загальних та скоординованих напрямків і цілей інноваційного розвитку навчального закладу;
- узгодженість загальних цілей розвитку навчального закладу з особистісними та організаційними цілями;
- наявність джерела творчих ідей як у самій шкільній системі так і за її межами;
- мотивація учасників процесу щодо впровадження інновацій, розвитку творчого потенціалу;
- наявність знань, навичок та професійних компетенцій, необхідних для учасників;
- наявність необхідних ресурсів для успішного впровадження інновацій, розвитку творчості педагогів тощо (Мармаза, 2019, с. 57; Мармаза, 2021, с. 16).

Забезпечення сприятливих організаційно-педагогічних умов може працювати лише за умов фінансування відповідних інноваційних заходів в навчальних закладах; створення спеціальної стимулюючої системи для впровадження педагогічних інновацій; встановлення конструктивних наукових, правових та економічних відносин, з науковими інститутами, організаціями, вищими навчальними закладами як у власній країні та і за кордоном; просування та розповсюдження інноваційних продуктів; встановлення взаємовигідних стосунків з центрами інновацій, фондами підтримки та іншими організаціями, які сприяють впровадженню нових навчальних технологій.

Психолого-педагогічні умови гарантуються шляхом систематичного інформування працівників навчальних закладів з наукових та педагогічних питань; включення закладів освіти до інноваційної інфраструктури; забезпечення постійного систематичного спілкування педагогічних працівників з українськими та іноземними вченими – вчителями, психологами, соціологами; своєчасне ознайомлення академічної спільноти навчальних закладів з науково-теоретичними питаннями та питаннями експериментально-дослідницьких робіт. підвищення професійного рівня учасників інноваційного процесу; підвищення готовності працівників навчальних закладів працювати в режимі інноваційних змін.

Ми вважаємо, що якраз система управління інноваційними процесами забезпечує можливість координувати і впорядкувати процес пошуку інновацій, визначити найбільш ефективну технологію та дозволить працювати з найкращим результатом у впровадженні інновацій.

Інноваційне управління як вид діяльності, це – набір процедур управління рішеннями, технології управління, форми організації управління навчальними установами. Як апарат управління, він є системою моніторингу, що вводить інновації в управління навчальним закладом, є структурою ієрархії управління, фахівців з інноваційних питань.

Інноваційне управління спрямоване не тільки на зміну практик, що існують, а й на генерацію принципово нових практик

Інноваційне управління навчальними закладами перебуває під постійним впливом різноманітних зовнішніх та внутрішніх факторів навколишнього середовища, тому його слід розглядати як сукупне управління такими взаємопов'язаними процесами як: виконання рекомендацій та приписів вищих органів управління освітою; запровадження до педагогічної практики нових досягнень педагогіки та пов'язаних з нею наук; вивчення передового педагогічного досвіду; узагальнення та розповсюдження педагогічного досвіду всередині школи; вивчення навчальних потреб здобувачів, прагнень батьків та соціального середовища; номінації інноваційних ідей, розробка, перевірка та впровадження інновацій у школах; збільшення потенціалу шкільних інновацій як здатності педагогів до інноваційної діяльності.

У той же час виявились суперечності між формами та методами роботи, що сформувались у більшості керівників у минулі часи та необхідністю впровадження інновацій в управління навчальними установами, які

працюють у режимі розвитку (Мармаза, 2021, с. 33).

До таких суперечностей належать: розробка наукових систем знань щодо інноваційних процесів та невідповідність їм традиційних методів та форм та управління; потреба в інноваціях в управлінні навчальними установами та традиційним змістом подачі управлінської інформації; необхідність впровадження інновацій в управлінні та брак наукової підтримки та методології, необхідних для їх втілення.

Визнано, що з метою функціонування навчальних закладів в режимі розвитку необхідно запровадити деякі зміни та інновації в управлінні ним. Є фактори, які запобігають впровадженню управлінських інновацій в навчальних закладах.

До них належать: відсутність фінансових можливостей; неможливість впровадження інновацій через велике навантаження; відсутність своєчасної інформації про ефективні інновації в галузі управління; неможливість отримати кваліфіковану допомогу та поради; недостатня кваліфікація персоналу; недостатній вплив інновацій на результати діяльності навчальних закладів; відсутність ідей, що впливають на впровадження інновацій в управління.

Подолання цієї невідповідності та факторів гальмування створює передумови для оновлення системи та управління навчальними закладами, які враховують мінливість навколишнього середовища, здатні спрогнозувати та реалізувати можливість стимулювання інноваційної діяльності персоналу й впровадження нових форм і методів управління.

Актуальним є аналіз діяльності закладів дошкільної, загальної середньої та вищої освіти в динаміці. Розпочнемо з аналізу кількості закладів дошкільної освіти (рис. 1).

На рис. 1 представлено динаміку зміни кількості закладів дошкільної освіти за період 2017-2021 рр.

Дані рис. 1 свідчать, що у 2021 р. порівняно з 2017 р. відбулось незначне збільшення кількості закладів дошкільної освіти з 14,9 тис. до 15 тис. Проте, у порівнянні з 2020 р. у 2021 р., відбулось зменшення даного показника з 15,3 тис. до 15 тис. од. Кількість закладів дошкільної освіти у сільській місцевості за досліджуваний період змінилась не суттєво. З 9,1 тис. од. у 2017 р. до 9 тис. од. у 2021 р. Кількість закладів дошкільної освіти у міській місцевості дещо зросла з 5,8 тис. од. у 2017 р. до 6 тис. од. у 2021 р. Проте, у порівнянні з 2020 р., цей показник дещо знизився – з 6,1 тис. од. до 6 тис. од.

Дані рис. 2.2 свідчать про поступове зменшення кількості закладів вищої освіти за період, що досліджується. Так, у 2016-2017 н.р. цей показник становив 657 од., у 2018-2019 н.р. –

652 од., у 2019-2020 н.р. – 619 од., у 2020-2021 н.р. – 644 од.

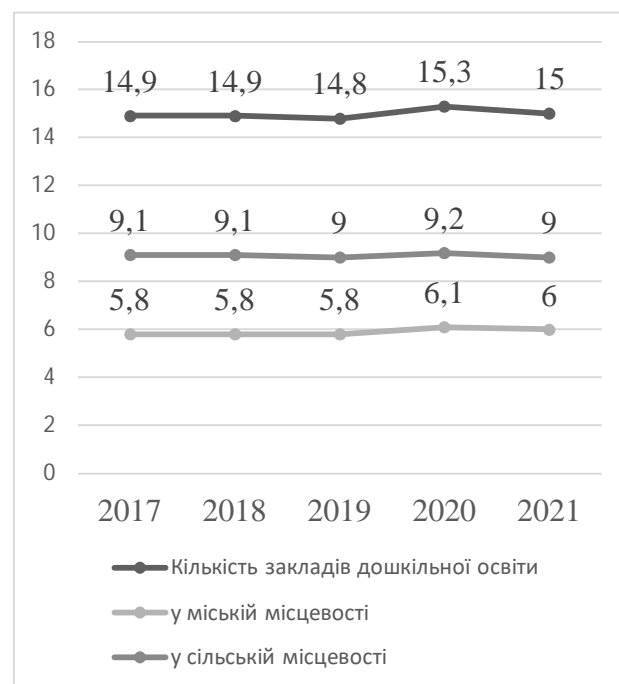


Рис. 1. Кількість закладів дошкільної освіти у динаміці, тис. од. (Статистичний щорічник України..., 2021, с. 108)

Дані, наведені на рис. 2, ілюструють зміни кількості закладів вищої освіти за період 2016-2017 н.р. – 2020-2021 н.р.

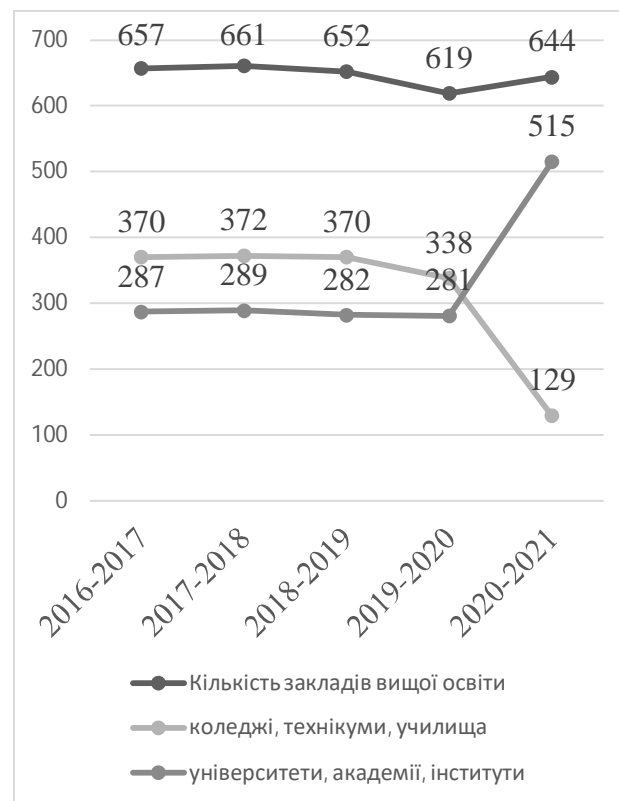


Рис. 2. Кількість закладів вищої освіти у динаміці, од. (Статистичний щорічник України..., 2021, с. 112)

За цей період суттєво змінилась кількість коледжів, технікумів, училищ. Якщо такий показник у 2016-2017 н.р. становив 370 од., то у 2017-2018 н.р. – 372 од., у 2018-2019 н.р. – 370 од., у 2019-2020 н.р. – 338 од., у 2020-2021 н.р. відбулось суттєве зниження до 129 од.

Кількість університетів, академій, інститутів у 2016-2017 н.р. становив 287 од., у 2017-2018 н.р. – 289 од., у 2018-2019 н.р. – 282 од., у 2019-2020 н.р. – 281 од., тобто відбувалось поступове зменшення,

а в 2020-2021 н.р. відбувалось значне зменшення цього показника до 129 од.

Сучасні умови діяльності вимагають від освітян безперервного пошуку та впровадження в освітні процеси інноваційних технологій, що потребує певних витрат на виконання наукових досліджень і розробок.

В табл. 1 наведено динаміку витрат на виконання наукових досліджень і розробок за джерелами фінансування за видами робіт.

Таблиця 1

**Витрати на виконання наукових досліджень і розробок за джерелами фінансування за видами робіт, млн. грн.**

Види витрат	2016	2017	2018	2019	2020	Темп приросту, % 2020 р. від 2019 р.
Витрати на виконання НДР	11530,7	13379,3	16773,7	17254,6	17022,4	-1,35
власні кошти	1146,0	1340,8	1610,0	1725,1	2105,5	+22,1
кошти бюджету	3910,8	4896,4	6222,7	6724,7	7411,8	+10,2
у т. ч. кошти держбюджету	3700,9	4740,1	6020,9	6603,8	7344,7	+11,2
кошти організацій державного сектору	361,6	718,7	1141,6	798,6	799,8	+0,15
кошти організацій підприємницького сектору	3369,5	3007,8	3947,4	4035,6	2527,8	-37,4
кошти організацій сектору вищої освіти	7,4	8,9	6,7	3,7	15,8	+327,0
кошти приватних некомерційних організацій	2,8	2,8	21,3	14,7	10,4	-29,3
кошти іноземних джерел	2550,3	3262,8	3642,6	3856,2	4083,2	+5,9
кошти інших джерел	182,3	141,1	181,4	96,0	68,1	-29,1

Складено за даними (Статистичний щорічник України..., 2021, с. 419)

Аналіз даних табл. 1 свідчить, що майже за всіма видами витрат на виконання наукових досліджень і розробок за джерелами фінансування за видами робіт за період 2016-2020 рр. відбулось збільшення показників. Так, за рахунок власних коштів, коштів бюджету, організацій державного сектору, організацій сектору вищої освіти, коштів іноземних джерел у 2020 р., порівняно з 2019 р., відбулось збільшення на 22,1%; 10,2%; 0,15%; 327%; 5,9% відповідно. За рахунок коштів організацій підприємницького сектору, коштів приватних некомерційних організацій, коштів з інших джерел відбулось зменшення фінансування відповідно 37,4%; 29,3%; 29,1%.

За даними рис. 3, за більшістю складових у структурі витрат на виконання наукових досліджень і розробок за джерелами

фінансування за видами робіт відбулось збільшення показників у 2020 р. порівняно з 2016 р. і 2019 р. Більш наочно таку тенденцію ілюструє рис. 3.

Структура витрат на виконання наукових досліджень і розробок за джерелами фінансування за видами робіт (рис. 3) вказує на те, що найбільшу питому вагу в 2020 р. займають витрати за рахунок власних коштів бюджету – 43,54%, найменшу – витрати за рахунок коштів приватних некомерційних організацій (0,06%). Значну питому вагу займають витрати за рахунок коштів іноземних джерел (24%). Питома вага коштів організацій підприємницького сектору займає 14,85%. Питома вага витрат на виконання наукових досліджень і розробок за рахунок власних коштів у 2020 р. становила 12,37%, що на 2,43% більше, ніж у 2016 р. і на 2,38% – ніж у 2019 р.

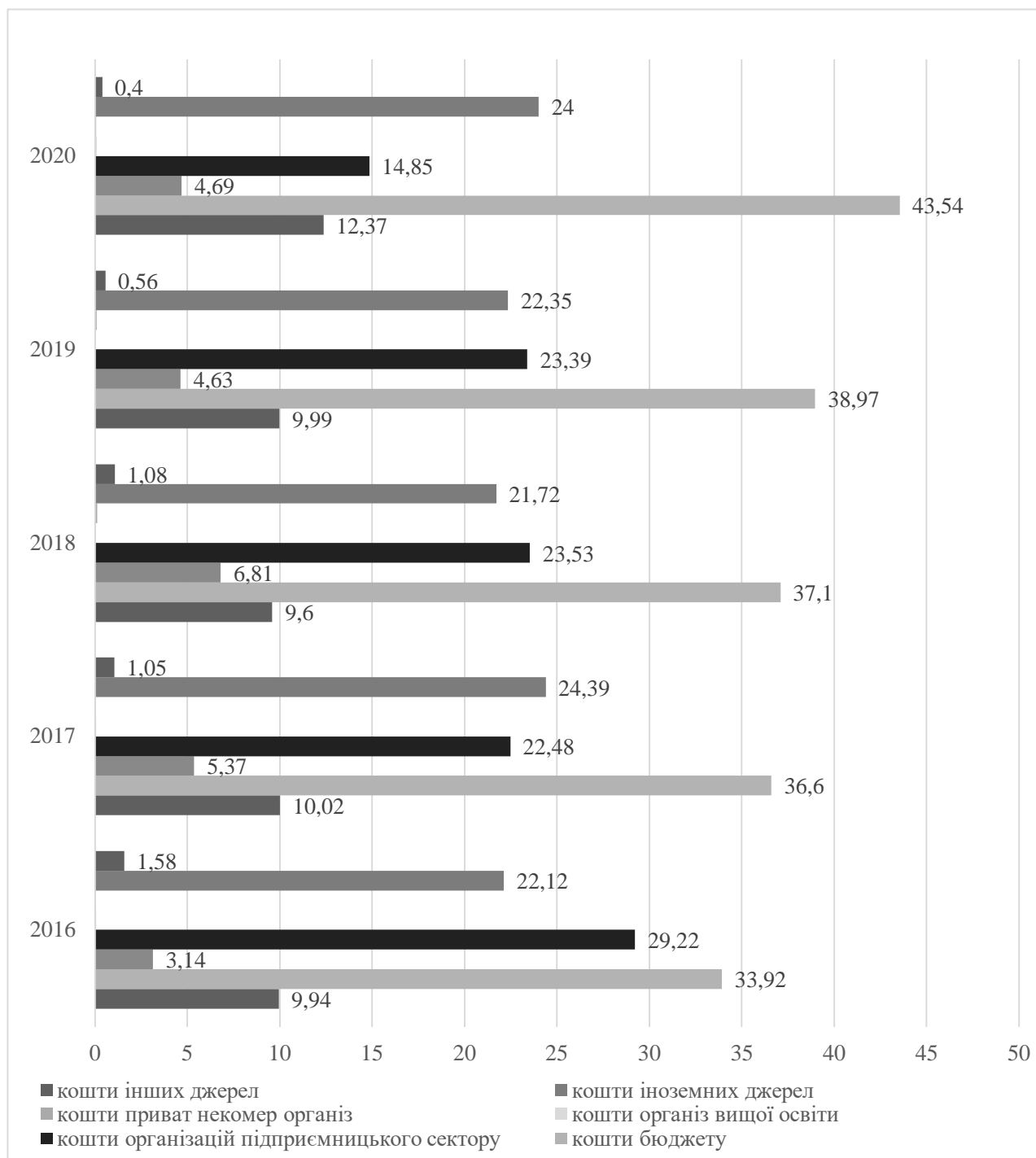


Рис. 3. Структура витрат на виконання наукових досліджень і розробок за джерелами фінансування за видами робіт, %

У табл. 2 наведено дані, що дозволяють проаналізувати кількість організацій в сфері освіти, які здійснювали науково-дослідні роботи.

Аналіз даних табл. 3 свідчить, що кількість організацій, які здійснювали НДР у 2020 р. становила 769 од., що на 203 од. менше 2016 р. і на 181 од. менше 2019 р. Кількість закладів освіти, які здійснювали НДР, дещо зросла і становила у 2020 р. 160 од., що на 26 од. більше ніж у 2019 р. Кількість закладів сектору вищої освіти, які здійснювали НДР, у 2020 р. становила 155 од., що на 22 од. більше, ніж у 2019 р.

Важливим фактором успіху управління є оптимальна структура організаційного

управління. Така структура має відображати управлінську вертикаль та стабільні лінійні функціональні зв'язки між усіма компонентами управлінської діяльності.

Під час змін внутрішніх умов організації та зовнішніх відносин організаційна структура управління навчальним закладом теж змінюється. Кожен набір функцій відповідає певному типу структури. Зміна їх залежить від інтенсивності та складності проблем управління, від ефективності застосовуваних методів управління, від наявності ресурсів.

Зазвичай, освітні заклади мають жорстку структуру організації. У цьому випадку сфера

управління інноваціями – це зміна концентрації управління, тобто співвідношення централізації та децентралізації в цій системі. Предмет

інновацій також може бути змінним (зменшенням або збільшенням) кількості рівнів ієрархії управління.

Таблиця 2

**Кількість організацій в сфері освіти, які здійснювали науково-дослідні роботи**

Показники	2016	2017	2018	2019	2020	Відхилення (+,-)	
						2020 р. від 2016	2020 р. Від 2019
Кількість організацій, які здійснювали НДР – усього, од.	972	963	950	950	769	-203	-181
Кількість закладів освіти, які здійснювали НДР – усього, од.	158	152	146	134	160	+2	+26
Питома вага кількості закладів освіти, які здійснювали НДР у загальній кількості організацій	16,26	15,78	15,37	14,11	20,81	+4,55	+6,7
Кількість закладів сектору вищої освіти, які здійснювали НДР,	153	146	142	133	155	+2	+22
Питома вага кількості закладів сектору вищої освіти у загальній кількості закладів освіти, %	96,84	96,05	97,26	99,25	96,88	+0,04	-2,37

Складено за даними (*Статистичний щорічник України...*, 2021, с. 417)

В залежності від термінів, масштабу, кількості учасників інноваційних змін, інноваційна структура та інфраструктура навчальної установи може відрізнитися.

Інноваційне управління навчальними закладами здійснюється в рамках загального управління і є важливою його частиною: керівник навчального закладу має планувати інноваційні зміни та запроваджувати їх. Інновації управління здійснюються за участю існуючих менеджерів та фахівців структурної одиниці, яка, залежно від їх місця в ієрархії управління, виконує певні обов'язки, включаючи впровадження інноваційних програм.

Відомі такі форми альтернативного організаційного управління: перехресне вирішення проблем, призначення координатора (власник процесу), впровадження організаційної структури та спеціальної інфраструктури.

За допомогою крос-функціональних підходів створюються проблемні функціональні групи, діяльність яких стосується окремих завдань (наприклад, розробка механізмів інновацій в управлінні); комісії (відділи, органи, служби), до складу яких входять компетентні працівники, їх завдання полягає у забезпеченні досягнення цілей інновацій управління в навчальних закладах.

Визначають такі умови досягнення успішності виконання зазначеної функції спеціальною комісією (органом, службою):

– призначення відповідальних за організацію інновацій в управлінні, що дозволяє зосередити зусилля та ресурси для вирішення конкретних видів проблем управління. Необхідні кроки та дії будуть здійснюватися, якщо буде відповідальним конкретний працівник;

– створення спеціального органу управління щодо розробки та впровадження інновацій означає, що відповідні функції включені в систему поділу управлінської праці в освітньому закладі. Тому реалізація формальних та неформальних норм організації праці в системі адміністративної діяльності поширюється на виконання цієї функції;

– офіційне призначення відповідального за управління інноваційними процесами має забезпечити стабільність інноваційної діяльності за умов бюрократичної організації. Для цього потрібно надати відповідні документи, які визначають статус та функції суб'єкта інновацій.

Створення спеціального органу управління інноваціями забезпечує централізацію розповсюдження інновацій управління. Організація інноваційного процесу базується на принципах управління проектами. Іноді необхідно організувати в навчальному закладі комісії для вдосконалення управління, що будуть являти собою компетентні цільові групи працівників, які відповідають за визначення завдань в організаційних змінах та розробки



інноваційних планів в адміністративній діяльності. Статус комісії вказує на те, що це не лінійна структура. Такий підхід дозволяє уникнути «плинності» традиційних відділів в організації роботи комісії.

Колективні дискусії щодо проекту зміни адміністративних методів гарантують, що будуть узгоджені пропозиції усіх зацікавлених сторін, як розробників так і виконавців інновації. Результати обговорення питань порядку денного засідання Комісії – це вирішення таких питань: цілі та завдання управління інноваціями; предмет та масштаби змін; можливості бюджету й тимчасові обмеження в інноваційному процесі.

Задля проведення експертних оцінок інноваційного проекту варто залучати до обговорень представників вищих організацій, а також учених, які мають безпосередньо брати участь у засіданнях комісії. Частота засідань Комісії залежить від рівня управління, інтенсивності діяльності органів управління та складності проблем, що вирішуються.

Призначення конкретного координатора (власника процесу) забезпечує надання йому певних повноважень та дозвіл доступу до необхідних ресурсів.

Власник процесу здійснює свої повноваження в рамках своєї функціональної відповідальності, тому збільшення кількості фахівців управлінської команди не передбачається. Власник процесу не може виконати всю роботу власноруч, але він несе персональну відповідальність за те, щоб уся робота була своєчасно та якісно виконана.

Нова концепція управління диктує свої умови персоналу, нову управлінську культуру (прагнення до радикальних змін, готовність до ризику, орієнтацію на розвиток нових, ефективних можливостей тощо). Ці нові положення, безумовно, узагальнені, але вони є дійсним управлінням ефективного менеджменту в розвинутих країнах сьогодні (Щебликіна, & Грибова, 2015, с. 64).

Окрім організаційних форм інноваційного управління навчальними установами, що розглянуті вище, необхідно звернути увагу на інноваційну інфраструктуру управління. Її створення надає системність змінам, їх кардинальні властивості та зростаючу увагу українського менеджменту.

Інфраструктура інноваційного управління навчальними установами означає сукупність певних умов (інформація, наука, кадри) і суб'єктів (люди, установи, громадські об'єднання, організації), що здійснюють виробництво, впровадження та поширення інновацій в навчальних закладах, тим самим поліпшують якість освітнього-виховних процесів та позитивно впливають на освітній, економічний, соціальний чи інший вид ефекту.

Інноваційна інфраструктура управління була створена для забезпечення: модернізації та розвитку навчально-виховних закладів, враховуючи перспективи та директиви довгострокового соціально-економічного розвитку навчальних закладів; впровадження пріоритетних напрямів національної політики України в освіті; задоволення потреби здобувачів в освіті.

Інфраструктура інноваційного управління закладом освіти має створюватись як система, яка забезпечує повний інноваційний цикл (пошук інновацій, їх розробку, запровадження та тиражування) та спрямована на підвищення здатності академічної спільноти до інноваційної поведінки.

Інноваційна інфраструктура управління навчальних закладів виконує такі функції:

- генерування інформації про діяльність навчальних закладів та перспективи розвитку, а також виробництво інновацій: генерування нових ідей, впровадження їх в нові продукти, експериментальні тестування ефективності;
- заохочення впровадження інновацій у навчальну діяльність, наукова та методична підтримка, експертна діяльність, апробація, схвалення, поширення інноваційних продуктів;
- забезпечення інноваційних змін необхідними ресурсами (інформація, персонал, логістика, фінанси тощо);
- координація та регулювання діяльності суб'єкта інноваційного процесу.

Висновки. Формування інноваційної організаційної структури є одним з найефективніших компонентів сучасних навчальних закладів. Такі структури повинні базуватися на науковому потенціалі та інноваціях, що є основою розвитку навчальних закладів. Інноваційно-орієнтовані компоненти в цьому випадку є одним із факторів, що забезпечують удосконалення системи управління навчальними установами в рамках реалізації інноваційних стратегій розвитку. У той же час, інноваційна система управління вбудована в розробку набору кроків для впровадження стратегій розвитку навчальних закладів, заснованих на координації важливості освітньої та наукової діяльності. Ефективний процес розвитку навчальних закладів повинен базуватися на сучасній концепції формування інноваційної структури. Створення розгалуженої інноваційної інфраструктури в навчальних закладах збільшить кількість «інноваційних гравців», а також їх інноваційних менеджерів як професіоналів в інноваційному управлінні навчальними установами. Мережева взаємодія навчальних закладів робить можливим інтенсивний обмін інформацією, знаннями, науковими проектами, навчальними програмами

і курсами, інтелектуальними та кадровими ресурсами.

Відповідно, інноваційна політика у навчальних закладах має охоплювати всі види діяльності закладу освіти та відповідати за його розвиток і підвищення конкурентоздатності. Її

багатогранність формування і впровадження повинна підлягати певним формуючим принципам, котрі будуть забезпечувати поступальність та самодостатність, а разом з тим – ефективність інноваційного розвитку.

**Список використаних джерел**

Джур, О.Є., & Бех, Я.П. (2021). Використання інноваційних технологій в управлінні навчальним закладом. *Молодий вчений. Економічні науки*, Дніпро, 12, 255-260.

Дичківська, І.М. (2012). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав. 352 с.

*Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі* (2020). Колективна монографія.

Г. Л. Єфремова. (Заг. ред.). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 444 с.

Мармаза, О. І. (2019). *Інновації в менеджменті освіти*: монографія. Харків: Основа. 128 с.

Мармаза, О. І. (2021). *Управління інноваціями та розвитком закладу освіти: методичні рекомендації*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 72 с.

Погрібна, Н. С. (2006). Принципи інноваційної управлінської діяльності керівника ЗНЗ. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 2, 96-101.

*Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)*. (1993). Постанова Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 р. № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93>.

*Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності*. (2000). Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 р. № 522. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>.

*Про інноваційну діяльність*. (2002). Закон України від 4 липня 2002 року № 40-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.

*Про Національну доктрину розвитку освіти*. (2002). Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

*Про освіту*. (2017) Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

*Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні*. (2011). Закон України від 8 вересня 2011 року № 3715-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17>.

Романчук, А. І. (2019). Сучасні інноваційні технології управління навчально-виховним процесом у початковій школі. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 10 (2), 177-180.

*Статистичний щорічник України за 2020 рік*. (2021). І. Є. Вернер (Ред.). Київ: Державна служба статистики України. 446 с.

Щебликіна, І. О., & Грибова, Д. В. (2015). *Основи менеджменту: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні*. 480 с.

**References**

Dzhur O.E., & Bekh, Ya.P. (2021). The use of innovative technologies in the management of an educational institution. *A young scientist. Economic sciences*, 12, P.255-260 [in Ukrainian].

Dychkivska I.M. (2012). *Innovative pedagogical technologies*. Kyiv: Academvydav [in Ukrainian].

Efremova G.L. (Eds.). (2020). *Innovative technologies in the modern educational space*. Sumy: Publishing house of Sumy State A.S.Makarenko Pedagogical University | [in Ukrainian].

Marmaza, O.I. (2019). *Innovations in education management*. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].

Marmaza, O.I. (2021). *Management of innovations and development of the educational institution*. Kharkiv: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University [in Ukrainian].

Pogribna, N.S. (2006). Principles of innovative managerial activity of the manager of general educational institution. *Director of a school, lyceum, gymnasium*, 2, P.96-101 [in Ukrainian].

The Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On the State National Program «Education» («Ukraine XXI century»»). (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93> [in Ukrainian].

The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On the approval of the Regulation on the procedure for implementing innovative educational activities». (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00> [in Ukrainian].

The Law of Ukraine «On the innovative activity». (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15> [in Ukrainian].

The Decree of the President of Ukraine «On the National Doctrine of Education Development». (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> [in Ukrainian].

The Law of Ukraine «On the education». (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

The Law of Ukraine «On the priority areas of innovative activity in Ukraine». (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17> [in Ukrainian].

Romanchuk, A.I. (2019). Modern innovative technologies for managing the educational process in primary school. *Innovative pedagogy*, 10 (Vol.2), P.177-180. [in Ukrainian]

Verner, I.E. (Eds.). (2021). *Statistical Yearbook of Ukraine for 2020*. Kyiv: State Statistical Service of Ukraine. [in Ukrainian].

Shcheblykina, I.O., & Gribova, D.V. (2015). *Basics of management*. Melitopol: [in Ukrainian].

**Відомості про авторів:**  
**Щебликіна Зоя Вікторівна**  
 innasheblykina@gmail.com  
 Мелітопольський державний педагогічний

**Information about the authors:**  
**Shcheblykina Zoia Viktorivna**  
 innasheblykina@gmail.com  
 Bohdan Khmelnysky Melitopol

університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя  
Запорізька обл., 69000, Україна

**Щебликіна Інна Олександрівна**  
innasheblykina@gmail.com  
Запорізький національний університет  
м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 66  
69600, Україна

**Ярема Любов Василівна**  
18yarema@gmail.com  
Відокремлений підрозділ НУБіП України  
«Бережанський агротехнічний інститут»  
Тернопільська обл., м. Бережани  
вул. Академічна, 20, 47501, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-41-51

*Матеріал надійшов до редакції 20.11.2022 р.  
Прийнято до друку 26.11.2022 р.*

State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Shcheblykina Inna Oleksandrivna**  
innasheblykina@gmail.com  
Zaporizhzhia National University  
Zaporizhzhia, Zhykovsky str., 66  
69600, Ukraine

**Yarema Lubov Vasylivna**  
18yarema@gmail.com  
Separated subdivision NULESU of Ukraine  
«Berezhany Agrotechnical Institute»  
20 Academichna st., Berezhany  
Ternopil region, 47501, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-41-51

*Received at the editorial office 20.11.2022.  
Accepted for publishing 26.11.2022.*

## ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 373.2.015.31:7:75

### ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ТЯЖІННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО СПРИЙМАННЯ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА 20-ГО СТОЛІТТЯ (НА ПРИКЛАДІ РОБІТ АНРІ МАТІССА ТА ПАБЛО ПІКАССО)

Тетяна Житнік

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

**Анотація:**

Актуальність дослідження зумовлена стрімкими змінами і трансформаціями в усіх сферах життєдіяльності підростаючої особистості, зокрема в освіті. Нагальною проблемою сьогодення є потреба у програмно-методичному забезпеченні художньо-естетичного розвитку старших дошкільників засобами візуального мистецтва, враховуючи технологізацію в освіті та неконтрольовані стрімкі зміни, попит та пропозиції у досліджуваному полі. Метою дослідження є визначення психологічних складових, що пояснюють тяжіння дітей дошкільного віку до сприйняття творів мистецтва ХХ століття, як «зрозумілого» для дітей дошкільного віку, формулювання спільних характеристик художніх образів зазначених груп реципієнтів шляхом контент-аналізу робіт митців-авангардистів та малюнків дітей старшого дошкільного віку. Методологією дослідження є праці українського мистецтвознавця, педагога Ф. Шміта, який досліджував мистецтво та його виховний вплив на особистість дитини, зосереджував увагу на стадіальності зображення дитячого малюнка та визнавав певні паралелі між розвитком мистецтва (стилі й напрямки) та стадіальністю зображення дитячого малюнка; роботи Г. Кершенштейнера – представника біогенетичної теорії, в якій зазначається, що зміни на кожному етапі розвитку дитини синхронно відбиваються і в процесі становлення її можливостей під час образотворчої діяльності. Відповідно, мистецьке, естетичне середовище, свідомо підібраний візуальний демонстраційний ряд творів мистецтва дає різноманітні ефекти впливу на художньо-естетичний розвиток дитини. Зазначені ефекти впливу мають завжди соціальний контекст та вирішальне значення для розвитку дитини. Важливо наголосити на тому, що в художніх образах митців ХХ століття чітко прослідковується неповторна індивідуальність, чуттєвість та естетична свобода/воля, що, в свою чергу є спільною і природною для дітей старшого дошкільного віку. У дослідженні прагнемо визначити важливість демонстрування творів мистецтва ХХ століття у процесі художньо-естетичного розвитку особистості, як «максимально зрозумілих дітям».

**Ключові слова:**

естетичне виховання; старший дошкільник; художній образ; виражальні засоби; мистецтво 20-го століття.

**Resume:**

**Zhytnik Tetiana. The psychological aspect of preschool children's attraction to the perception of works of art of the 20th century (using the works of Henri Matisse and Pablo Picasso).**

The relevance of the research is caused by rapid changes and transformations in the spheres of life of a growing individual, particularly in education. The urgent problem of today is the need for programmatic and methodical provision of artistic and aesthetic development of senior preschoolers by means of visual art, taking into account the technology in education and uncontrolled, rapid changes, demand and supply in this field. The purpose of the study is to determine the psychological components that explain the attraction of preschool children to the perception of works of art of the 20th century as «understandable for children», to determine the common characteristics of the artistic images of the specified groups of recipients by means of a content analysis of the works of avant-garde artists and the drawings of senior children preschool age. The methodology of the research is the works of the Ukrainian art critic, art theorist, teacher F. Shmit, who studied art and its educational influence on the child's personality, focused attention on the staginess of children's drawings and recognized certain parallels between the development of art (styles and directions) and the staginess of children's drawings; works of H. Kershensteiner, a representative of the biogenetic theory, in which it is noted that changes at each stage of a child's development occur synchronously and in the process of developing his capabilities during artistic activity. Summary: an artistic, aesthetic environment, a deliberately selected visual demonstration series of works of art gives various effects of influence on the artistic and aesthetic development of a child. The specified effects of influence always have a social context and are of decisive importance for the child's development. It is important to note that in the artistic images of the artists of the 20th century, unique individuality, sensuality and aesthetic freedom/will are clearly visible, which, in turn, is common and natural for children of senior preschool age.

**Key words:**

aesthetic education; senior preschooler; artistic image; means of expression; art of the 20th century.

Постановка проблеми. Удосконалення методики естетичного виховання є одним із найважливіших завдань сучасної освіти. У процесі теоретико-методологічного дослідження художньо-естетичного розвитку дитини засобами образотворчого мистецтва визначено необхідність детальніше розглянути особливості художнього образу, створеного дітьми старшого дошкільного віку та художніх образів, створених митцями ХХ століття, охарактеризувати їх. У дослідженні розкрито важливість демонстрування творів

мистецтва ХХ століття під час процесу художньо-естетичного розвитку особистості, як «максимально зрозумілих дітям». Завдяки контент-аналізу творів художників-модерністів та малюнків дітей старшого дошкільного віку визначено основні спільні ознаки художніх образів, виражальних засобів і, головне, психологічний аспект тяжіння зазначених груп реципієнтів до створення емоційно-чуттєвого художнього образу, що не відповідає вимогам академічних стандартів та законів композиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до біогенетичної теорії Георга Кершенштейнера, дитина проходить послідовні, взаємопов'язані стадії психофізіологічного розвитку. Зміни, що відбуваються на кожному етапі цього розвитку, здійснюються одночасно у процесі формування здібностей дитини під час занять образотворчою діяльністю. Втручання та вплив на цей природний процес творчого розвитку дитини може зруйнувати її мистецьку свободу і такий процес розвитку в цілому. «Дитяча художня діяльність у своєму розвитку повторює шлях розвитку людської культури, з тією лише різницею, що розвиток людської культури пов'язаний з певними історичними та соціально-економічними умовами, а дитячий живопис не пов'язаний з ними» (Кершенштейнер, 1914).

Цю теорію підтверджує дослідження Федора Шміта, який проводить паралель між різними епохами і стилями в мистецтві та порівнює різні етапи зображення дитячого живопису. На його думку, між розвитком дитячого живопису і розвитком світового мистецтва існує взаємозв'язок, який виявляється в певних спільних рисах і характеристиках (Шміт, 1921). Вчений стверджує, що особливістю дитячого живопису є психофізіологічні особливості дитини. Зокрема, коли дитина зображує іншу людину, вона спирається на психологію дієвого мислення і примітивно й індивідуально відтворює те, що їй відомо про об'єкт зображення. Незважаючи на точну оптико-зорову копію, дитину не цікавить схожість з оригіналом. Для неї цікавим є процес творчої діяльності та емоційна складова цього процесу. Сприятий і збережений образ предмета чуттєво і оригінально відтворюється при створенні художнього образу (Шміт, 1919).

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є визначення психологічних складових, що пояснюють тяжіння дітей дошкільного віку до сприйняття творів мистецтва саме ХХ століття, як «зрозумілого для дітей», визначення спільних характеристик художніх образів зазначених груп реципієнтів шляхом контент-аналізу робіт митців-авангардистів та малюнків дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Художньою течією ХХ ст., що почала відходити від принципів реального зображення, був фовізм (з фр. *les Fauves* – «дикі»). Це авангардистська течія в живописі, характерними ознаками якої є інтенсивне звучання кольорів, зіставлення контрастних хроматичних площин (Масол, 2017). Представники цього напрямку у мистецтві пропагували суб'єктивне бачення світу під час творчого самовираження. Головним засобом вираження вони визнавали колір. Ідея –

створення художнього образу у примітивних формах зображення, нестандартних композиційних рішеннях, яскраве самовираження, відсутність законів лінійної перспективи (Ковпаненко, 1998, с. 329).

Роботи А. Матісса, яскравого представника цього стилю у мистецтві, тому підтвердження («Румунська блуза», 1940 р., «Натюрморт», 1943 р., «Яблука на столі на зеленому тлі», 1916 р. (рис. 1, 2, 5, 6). Анрі Матісс вживав чисті, звучні кольори, сильні та розгонисті мазки. Художник говорив про те, що важливо сприймати експресивний бік кольору інтуїтивно, створювати образи ірраціональною мовою, зосередивши свою увагу та внутрішню чуттєву потребу самовираження. Зображуючи, наприклад, пейзаж, необхідно пригадати кольори осені, її відтінки, що надихають на естетичне відчуття тієї чи іншої пори року. Обирати колір необхідно не раціонально, а за відчуттям та досвідом.



Рис. 1. Румунська блуза, 1940 р.



Рис. 2. Румунська блуза, 1940 р.

Композиційне рішення, що використав митець, дуже просте, дитяче. Таке рішення розміщення персонажу, яскравість кольорів, контрастність, використання кольору для підсилення сприйняття образу та дитяча схематизація роблять малюнок неповторним, цікавим і зрозумілим спостерігачеві.

Сприймаючи дитячі роботи (Ганна К. «Українка», «Курочка Ряба» (рис. 3, 4) спостерігаємо практично однакові характерні ознаки що і у художника (представника авангардистської течії у мистецтві): прямі яскраві кольори, що розташовані на композиції плямою (який колір бачу такий і зображую), використання декоративних елементів, прості форми та неповторність, емоційність образу на композиції.



Рис. 3. Українка



Рис. 4. Курочка Ряба (казка)

Характерними ознаками для художніх образів, створених дитиною, є використання елементів геометричного й рослинного орнаменту (прямі та хвилясті лінії, крапки, ромби, трикутники, гілочки та квіточки). Розглядаючи композиції, ми бачимо що максимально часто використовується червоний, жовтий, синій чи білий кольори. Внаслідок цього композиція сприймається надзвичайно насиченою інтенсифікацією палітри. Узагальненість форми та різкий, «невірний», з точки зору композиції,

несподіваний ракурс або «нашарування» одних просторових зон на інші ще більше акцентує увагу на характерній яскравості фарб і доповнює експресію форми.

Роботи А. Матісса з натури також чудово передають відсутність лінійної перспективи, експресію (див. рис. 1, 2, 5, 6.). Картини насичені примітивними формами, що передають суб'єктивне враження сприйнятого. У роботах Анрі Матісса переважають яскраві насичені кольори, підкреслюючи різнобарвність світу. Його картинам притаманні декоративна виразність, синтез природних фарб і орнаментальних узорів.

Зауважимо, що відсутність лінійної перспективи, використання примітивних форм, одноплановість композиції або її вид згори – це ознаки, характерні живопису дитини старшого дошкільного віку. Яскраві чисті кольори (червоний, жовтий, синій) ще краще підкреслюють присутність природності та наївності на дитячих малюнках дітей старшого дошкільного віку. Загалом, при сприйнятті цих творів бачимо зведення форми до простих абрисів, в художніх образах чітко прослідковується природна, що характерна для дошкільного віку, «відмова» від світлотіні та лінійної перспективи, що підкреслює емоційну виразність дитячих творів.



Рис. 5. Натюрморт, 1943 р.

Такий спосіб відтворення натюрморту – наївний, прямий, простий, присутній у дитячому художньому образі Каті Ч. («Натюрморт» див. рис. 7) та Ярослава Р. («Натюрморт» див. рис. 8).



Рис. 6. Яблука на столі на зеленому тлі, 1916 р.



Рис. 7. Натюрморт



Рис. 8. Натюрморт

Отже, як і діти дошкільного віку, багато художників-фовістів писали картини густо нашаровуючи фарби на полотно, накладаючи їх таким чином, що створювалась своєрідна фактура. Особливої уваги заслуговує аналіз «улюблених кольорів та їх поєднання»: зелених і червоних, жовтих і фіолетових, червоних і синіх кольорів. Серед улюблених поєднань кольорів та відтінків – драматично-червоні, фіолетові, фіолетово-сині, темно-зелені, пурпурно-коричневі (такі кольори часто замінюють чорні тони). На роботах видно використання напружених, ніби недоречних контрастів. Це створюється завдяки посиленню колірної насиченості тіней і рефлексів (червоний предмет і на ньому яскраво-сині чи смарагдові тіні). І те, що активно кидається в очі під час сприймання робіт – активне використання кольорового контуру, що відокремлює одну форму від іншої, підкреслює їхню схематизацію і узагальнення, підсилює силуетність образу, ще більш виразнює деформовані елементи зображення, підсилює експресію, глибинність та індивідуальність створеного образу.

Зупинимося та проаналізуємо ще одну авангардну течію, що з'явилася у ХХ столітті у мистецтві – кубізм. «Що це за кубики?» – саме така фраза вперше пролунала у 1908 році на виставці Ж. Брака від Анрі Матісса. Світ, що створювали кубісти у своїх картинах, був гранованим і незграбним, художні образи спрощені до звичайних геометричних фігур. Головний принцип кубістів (П. Пікассо, К. Малевич, П. Сезанн) полягав у тому, що художник не повинен слідувати існуючій реальності, він самостійно творить нову реальність, що підпорядковується законам краси: розчленовує реальні предмети на частини і складає ці частини по-іншому (Ковпаненко, 1998, с. 326 – 327; 332).

Головним виразним засобом для кубістів були лінії та площини – часто трикутні. Коло зображуваних предметів було дуже вузьке: портрети, будівлі, натюрморти. Кубісти воліли до блідих коричневих та сірих тонів, до яких додавалися де-не-де зелені і тьмяно-блакитні. Яскравим прикладом є роботи Пабло Пікассо «Портрет жінки», «Портрет жінок», 1935 р., (див. рис. 9, 10.).

Якщо напружити фантазію, то у зламах ліній і площин, що перетинаються, можна розгледіти столи, вази, музичні інструменти, найчастіше – скрипки і гітари, а також інші предмети чіткої геометричної форми. У пошуках нових образотворчих засобів кубісти наклеювали на свої картини шматки газет, шпалер, тканин тощо. Такі твори отримали назву «колаж».



Рис. 9. Портрет жінки, 1935 р.

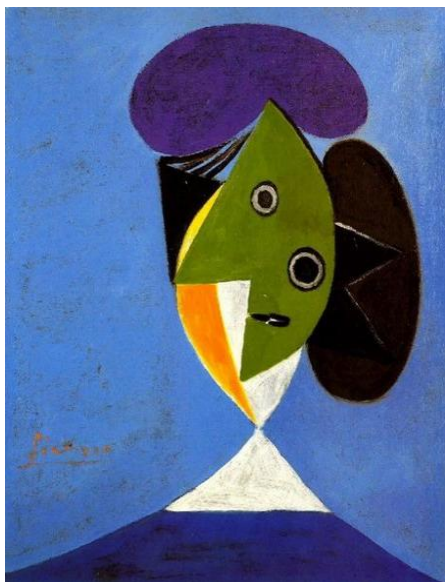


Рис. 10. Портрет жінок, 1935 р.



Рис. 11. Портрет родини

Дитячий живопис також виділяється своєю схематичністю, схильністю до відтворення образів за допомогою простих геометричних фігур, знайомих дитині – крапок, ліній, овалів, квадратів, трикутників. Такий індивідуальний стиль трансформації образу бачимо на малюнках Вані Д. «Портрет родини», «Портрет мами» (див. рис. 11, 12).



Рис. 12. Портрет мами

Аналізуючи та порівнюючи художні образи, і, що не менш важливо, елементи, використані під час створення цих художніх образів (роботи Пабло Пікассо та дітей старшого дошкільного віку), ми бачимо схожість та суттєві закономірності. Важливо позначити елементи, що в обох випадках використовують художники: геометричні фігури та/або їх складові. Розглядаючи композиції більш детально, наголошуємо, що абсолютно весь художній образ та його деталі створено за допомогою форм – кола, овалу, трикутника, квадрата, прямокутника, крапки і лінії. Це констатуємо у зображенні голови, тулуба, шиї, вух та носа, рота та щік, очей та брів. Крім того, якщо звернемо увагу на волосся, воно також виконано (в одному випадку овал-полуовал, в іншому – овал) за допомогою геометричних форм. Елементи декору (на одязі художніх образів в обох випадках) виконані за допомогою геометричних фігур – крапок (великих, маленьких), ліній (прямих та хвилястих). Це підтверджує вислів науковців: «Малюнки дітей п'яти-семи років зазвичай містять символи або схеми, засновані на їх візуальному досвіді. Більшість шестирічних дітей можуть переносити тривимірні середовища на



двовимірний папір. Вони також можуть представляти складні ідеї на своїх малюнках і ділитися точною інформацією з іншими. Тим не менш, варіації малюнків широкі» (Brooks, 2005; Granö, 2022).

Дитині дошкільного віку природньо використовувати геометричні фігури та форми при зображенні будь-яких об'єктів, навіть тоді, коли дорослій людині буде це незрозуміло та парадоксально. Наприклад, дитина дошкільного віку кінцівки людини намалювала у формі трикутника, а вікна у будинку відтворила за допомоги кола. Дитина, наприклад, відтворюючи образ мами, використовує елементарні геометричні фігури, що символізують голову (велике коло), очі (велике та маленьке коло), тулуб (трикутник), волосся та рот (овали). Таке спрощення образу не заважає сприйняттю того, що це людина. Малюнок емоційний, індивідуальний і виразний.

Загалом, в обох випадках, загальний образ відрізняється елементарністю та простотою зображення. Також в обох випадках абсолютно відсутні закони перспективи й академічність виконання, ніби творець створених образів не замислювався над цими законами живопису. Під час формування образів художник ніби акцентує увагу на тому, щоб максимально втілити свої внутрішні емоційні враження у роботі. Аналізуючи праці художників-кубістів та малюнки дітей дошкільного віку, впевнено можемо говорити про їх «тяжіння» до схематичного малюнка, геометричного відтворення дійсності. Головна ідея – емоційна індивідуальність відтворення художнього образу, відсутність прагнення досягти академічної схожості з об'єктом зображення на користь отримання задоволення від процесу створення та укладання у цей процес власного емоційного ставлення до створюваного образу, спрощення предметів до геометричних форм (коло, куб, циліндр).

Висновки. Аналіз робіт митців-авангардистів та робіт дітей старшого дошкільного віку (загальне враження від сприйнятого, перші спільні ознаки, виражальні засоби, закономірності композиції) дають змогу стверджувати те, що існують певні зовнішні візуальні синонімічні ознаки у сприйнятті художніх творів обох груп реципієнтів. Також, під час детального аналізу вищезазначених груп реципієнтів, спостерігаються схожі тенденції у виборі виражальних засобів у створенні художнього образу. Основними спільними характеристиками є: домінуючі та/або кричущо-контрастні кольори, декоративні переплетення та/або геометричні форми, повна відсутність

академізму й орієнтуру на закони композиції, порушення просторових уявлень та сміливість під час вибору кольору, одночасне використання кількох виражальних засобів та поєднання їх (композиційний центр, симетрія, асиметрія, ритм, рівновага, статика, динаміка, домінанта, акцент).

Вважаємо, що крім спільних яскраво виражених ознак в образах, існує одна істотна різниця – це свідоме та несвідоме планування створення художнього образу, мотив вигадування, формування та очікування кінцевого результату. Діти старшого дошкільного віку створюють художній образ несвідомо, орієнтуючись тільки на мотив уяви творчої діяльності та отримання задоволення під час самої художньої діяльності. Кінцевий результат не завжди відповідає ідеї початкового варіанту художнього образу, який виникає в уяві дитини. Виразальні засоби є інструментом, що обираються дитиною інтуїтивно, ніби у грі. Митці, створюючи художній образ, роблять це свідомо. Мотивом є створення художнього образу, досягнення відповідності тій ідеї, що виникла на початку планування кінцевого результату. Використання виражальних засобів також є свідомим процесом вибору інструменту для досягнення кінцевого результату – створення художнього образу.

Резюме. Залежно від того, які завдання ставить педагог, відбувається просвітницько-виховний вплив на особистість дитини. Керує цим процесом-феноменом педагог. Саме в цей момент педагогу важливо визначитися з основною метою і поставити собі питання – чого я хочу досягти своїми діями. Об'єм та зміст отриманої інформації та використання її під час діяльності (зокрема художньої), залежить від основних психофізіологічних характеристик дитини старшого дошкільного віку та індивідуального досвіду кожної дитини окремо. Але, не залежно від індивідуалізації зазначеного процесу, під час просвітницько-виховного впливу відбуваються глибинні, якісні, часто ті, що не відразу проявляються, зміни у розвитку естетичної свідомості дитини. Контент-аналіз творів художників-модерністів і малюнків дітей старшого дошкільного віку дозволяє визначити основні спільні ознаки художніх образів, виражальних засобів і, головне, психологічний аспект тяжіння зазначених груп реципієнтів до створення емоційно-чуттєвого художнього образу, що не відповідає вимогам академічних стандартів та законів композиції. Таким чином, наголошуємо на важливості демонстрування творів мистецтва ХХ століття у процесі художньо-естетичного розвитку особистості як «максимально зрозумілих дітям».

Список використаних джерел

- Brooks, M. (2005). Drawing as a unique mental development tool for young children: Interpersonal and intrapersonal dialogues. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (1), pp. 80–91.
- Granö, P., & Turunen, S. (2022). «It Is You in My Picture!» A Holistic Approach to Six-Year-Old Children's Art Experiences. *International Journal of Art & Design Education*, 41 (1), pp. 142 – 157.
- Кершенштейнер, Г. (1914). Развитие художественного творчества ребенка. Москва: изд-во И. Д. Сытина. 29 с.
- Ковпаненко, Н. (1998). До історії вивчення пам'яток монументального мистецтва. *Історико-культурна спадщина України: проблеми дослідження та збереження*. Київ: Інститут історії України НАН України. С. 326 – 327; 328; 329; 330 – 331; 332.
- Масол, Л. М. (2017). Мистецтво: *Онлайн-підручник для 9-го класу*. Київ: Освіта. URL: <https://uahistory.co/pidruchniki/masol-art-9-class-2017/7.php>
- Шміт, Ф. (1921). Психологія малювання. Київ. 113 с.
- Шміт, Ф. (1919). Искусство – его психология, его стилистика, его эволюция. Харків. 328 с.

**Відомості про автора:**

**Житнік Тетяна Сергіївна**  
 Zhytnik\_Tetyna@mspu.edu.ua  
 Мелітопольський державний педагогічний  
 університет імені Богдана Хмельницького  
 Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
 Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-52-58

Матеріал надійшов до редакції 06. 10. 2022 р.  
 Прийнято до друку 06. 11. 2022 р.

References

- Brooks M. (2005) Drawing as a unique mental development tool for young children: Interpersonal and intrapersonal dialogues. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 6 (1). pp. 80– 91. [in English].
- Granö P., Turunen S. (2022) «It Is You in My Picture!» A Holistic Approach to Six-Year-Old Children's Art Experiences. *International Journal of Art & Design Education*. 41 (1), P. 142 – 157. [in English].
- Kershenshteiner H. (1914) The development of the artistic creativity of the child. Moscow [in Russian].
- Kovpanenko N. (1998) To the history of the study of monuments of monumental art. *Historical and cultural heritage of Ukraine: problems of research and preservation*. P. 326 – 327; 328; 329; 330 – 331; 332. [in Ukrainian].
- Shmyt F. (1921) Psychology painting. Kyiv. [in Ukrainian].
- Shmyt F (1919) Art is its psychology, its style, its evolution. Kharkiv. [in Ukrainian].

**Information about the author:**

**Zhytnik Tetiana Serhiivna**  
 Zhytnik\_Tetyna@mspu.edu.ua  
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
 Pedagogical University  
 Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
 Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-52-58

Received at the editorial office 06 .10. 2022.  
 Accepted for publishing 06. 11. 2022.

УДК 373.2.015.31:316.613

## РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ В СОЦІУМ

Ковальова Ольга, Кваша Наталія

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті висвітлено проблеми всебічного гармонійного розвитку, виховання і соціалізації особистості дитини з інвалідністю. Надано результати емпіричного дослідження розвитку комунікативних навичок у дітей з інвалідністю у процесі інтеграції в соціум.

Під час роботи виявлено особливості використання вітчизняних і зарубіжних методів, ефективність яких науково доведена в європейських країнах та США, а їх метою є формування та розвиток комунікативних навичок і розвиток соціальних навичок у дітей з ментальною інвалідністю.

Практичне значення одержаних результатів: експериментальне дослідження проводилось на базі відділень комплексної реабілітації дітей з інвалідністю Запорізького міського територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг). Застосування психолого-педагогічних методів (спостереження, тестування, бесіда) дозволяє комплексно провести оцінку рівня розвитку дитини згідно з віковими та індивідуальними особливостями, вивчити проблему та акцентувати увагу на головних її аспектах: під час роботи необхідно створити атмосферу довіри та доброзичливості; враховувати фізичний та емоційний стан дитини; зважати на індивідуальні особливості її розвитку; враховувати вік, місце проживання, мову спілкування тощо.

**Ключові слова:**

адаптація; ідентифікація; імітація; інвалідність; самосприйняття; самомоделювання; соціалізація.

**Resume:**

**Kovaleva Olga, Kvasha Nataliya. Development of communication skills in children with disabilities in the process of integration into society.**

The article highlights the problems of comprehensive harmonious development, upbringing and socialization of the personality of a child with disabilities. The results of an empirical study of the development of communication skills in children with disabilities in the process of integration into society are provided.

During the research, it was possible to identify the peculiarities of the use of domestic methods and foreign methods, the effectiveness of which has been scientifically proven in European countries and the USA, the purpose of which is the formation and development of communication skills, the development of social skills in children with mental disabilities.

Practical significance of the obtained results: the experimental study was conducted on the basis of departments of complex rehabilitation of children with disabilities of Zaporizhzhia City Territorial Center of Social Services (provision of social services).

The use of psychological-pedagogical methods (observation, testing, conversation) makes it possible to comprehensively assess the child's level of development according to age and individual characteristics, study the problem and focus on its main aspects.

During work, it is necessary to create an atmosphere of trust and goodwill; take into account the physical and emotional state of the child; take into account the individual features of its development; take into account age, place of residence, language of communication, etc.

**Key words:**

adaptation; identification; imitation; disability; self-perception; self-modeling; socialization.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні одним з пріоритетів державної політики є реформування систем надання соціальних та освітніх послуг, які мають максимально забезпечити необхідні умови для всебічного гармонійного розвитку, виховання і соціалізації особистості дитини з інвалідністю. Метою цих змін є захист прав на гідне життя, подолання соціальної ізоляції та перешкод до соціалізації та інтеграції в суспільство.

На першому місці повинна бути не інвалідність дитини і всі обмеження, які з нею пов'язані, а сама дитина, – розвиток її фізичних, розумових та творчих здібностей, формування соціальних навичок, почуття гідності та самоповаги. Це стане можливим у тісній співпраці педагогів, батьків та кола фахівців в одному напрямку, – напрямку формування у дитини з інвалідністю загальнокультурних і соціально-комунікативних навичок, необхідних для успішної самореалізації в житті.

Інвалідність призводить до обмеження життєдіяльності, здатності до самообслуговування, пересування, орієнтації, контролю за своєю поведінкою, спілкування, майбутньої трудової діяльності внаслідок відхилень у фізичному стані, і як наслідок

впливає на психічний розвиток. У зв'язку з цим існує нагальна потреба у вирішенні комплексу соціальних, психолого-педагогічних проблем із соціалізації дітей.

Це вимагає від фахівців знання інноваційних тенденцій в соціальній реабілітації, освіті, володіння сучасними та ефективними технологіями, які сьогодні вже використовуються в системі роботи з соціалізації дітей з інвалідністю, залучення сім'ї до співпраці. Головним у цьому питанні є врахування індивідуальних потреб, інтересів, здібностей, можливостей здоров'я, але завжди за основу беруться сильні сторони розвитку дитини з інвалідністю, де робота з батьками займає важливе місце.

В українському законодавстві не передбачені або практично ігноруються більшість рекомендацій Стандартних правил ООН, зокрема: замість поглиблення усвідомлення – явне ігнорування; в охороні здоров'я – явно недостатня профілактика неповносправності; реабілітаційні послуги за місцем проживання – велика рідкість, зазвичай треба кудись їхати; не передбачена освіта дітей з середніми і важкими вадами; слабе або відсутнє професійне навчання дітей з інвалідністю; доступність середовища передбачена законом, але практично ігнорується;

участь громадських організацій у виробленні політики недостатня. Включення дітей з інвалідністю до соціуму – організованої системи зв'язків та соціальних норм, які б задовольняли їх основні потреби та потреби оточуючих, сьогодні не втрачає свого значення для України.

Поняття «соціалізація» вперше зустрічається у 40-х роках ХХ століття в роботах американських дослідників Е. Маккобі, І. Толмена, А. Госіна. У вітчизняній науковій літературі сьогодні існує безліч понять та трактувань щодо соціалізації особистості. Так, І. Кон у книзі «Соціологія особистості» зазначала: «Процес соціалізації, тобто засвоєння індивідом соціального досвіду, в ході якого створюється конкретна особистість, не можна зводити до безпосередньої взаємодії індивідів». Дещо пізніше вона доповнила: «Соціалізація – процес засвоєння людиною певної системи знань, норм, цінностей, які дозволяють їй функціонувати як повноправний член суспільства». При цьому вона наголошує, що різні аспекти соціалізації вивчаються психологією, соціологією, історією, етнографією, педагогікою, філософією.

Імітацію й ідентифікацію як механізми набуття соціального досвіду вирізняє З. Фрейд. Імітація – це наслідування або відтворення одним суб'єктом рухів, дій, поведінки іншого суб'єкта. Ідентифікація – це ототожнення себе з певною соціальною групою або спільністю, прийняття її цілей і цінностей, усвідомлення себе членом групи або суспільства. За допомогою механізму ідентифікації в дитини починають формуватися риси особистості й поведінкові стереотипи, статево-рольова ідентичність і ціннісні орієнтації. Тобто, у соціально-педагогічних концепціях цього часу соціальний досвід представлений в них як набуття суспільних цінностей, норм. Зазначається, що успішність набуття соціального досвіду залежить від гармонії взаємодії зі «значущими іншими», однолітками й іншими соціальними факторами.

Таким чином, поняття «соціальний досвід» розглядаємо як соціально-психолого-педагогічну категорію, що означає «наслідування», «ототожнення», «усвідомлення», «набуття».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з аналізом наукової літератури, формування у дитини з інвалідністю соціальних навичок здебільшого розглядається як формування соціальних норм, тобто як правила поведінки в суспільстві, які встановилися завдяки громадським стосункам і свідомій людській діяльності. Виокремлюються способи формування соціальних норм у дітей з інвалідністю в базових соціальних середовищах.

На процес формування соціальних норм основний вплив здійснює соціальне середовище,

сім'я, освітні заклади, особливо соціальні стосунки як одна з найважливіших соціальних систем. Соціальні стосунки виникають у зв'язку з реалізацією потреб та інтересів, досягненням певних життєво важливих цілей. Усвідомлені людські потреби називаються соціальними потребами та інтересами. Слід зазначити, що методи і форми задоволення потреб та інтересів не повинні суперечити соціальним нормам, яких дотримуються інші члени певного суспільства чи окремої групи людей.

Різні аспекти порушеної проблеми, знайшли висвітлення у наукових працях С. Тарасюк, З. Зайцевої, А. Капської, Л. Яскал, М. Сварника, А. Венгер, Є. Стребелевої, які розглядали питання соціальної адаптації та соціалізації дітей з інвалідністю. Психолого-педагогічні особливості соціалізації дітей з інвалідністю висвітлювались С. Морозовою, І. Кон, В. Баруліною, В. Черкашенко; над теорією та практикою з формування комунікативних навичок, навичок спілкування працювали Л. Фрост, Е. Бонді, С. Течнер, С. Байорат, Х. Мартинсен, К. Роббінс.

Сучасні українські науковці В. Рахманов, М. Маркова, О. Ковальова, О. Прокоф'єва, Н. Родіна, А. Душка, Г. Кукуруза вивчали питання соціалізації та психолого-педагогічної реабілітації дітей з порушеннями розвитку, надання ефективної психологічної допомоги батькам; висвітлювали найактуальніше питання – мотивацію батьків у процесі реабілітації дитини як чинник її успіхів.

А. Душка зазначає, що: «Суперечливі та неоднозначні процеси, що відбуваються у нашій країні, які в свою чергу позначаються на всіх соціальних інститутах, серед найуразливіших з яких є родини, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку. З огляду на відсутність соціальних гарантій, послідовної медичної допомоги і безперешкодної реалізації права на освіту, ці родини перебувають у нестабільному, а інколи екстремально кризовому стані. Надмірний і тривалий психологічний тиск, що відчувають батьки таких дітей, а також ситуація невизначеності спричиняють психотравмуючі наслідки – індивідуально-психологічну та соціальну дезадаптацію». Рівень цивілізованості суспільства визначається ставленням до найменш захищених та найбільш вразливих верств населення. Питання захисту прав дітей з інвалідністю не втрачає сьогодні своєї актуальності, незважаючи на те, що йому приділяється увага як на законодавчому рівні шляхом закріплення прав на реабілітацію та освіту, пільг та компенсацій, на суспільному рівні шляхом передбачення державних гарантій їх економічної та моральної підтримки. За останні десять років у Запоріжжі питанню допомоги дітям

з інвалідністю приділяється особлива увага. Реабілітаційні послуги діти з інвалідністю отримують у відділеннях комплексної реабілітації дітей з інвалідністю (далі – відділення) Запорізького міського територіального центру соціального захисту населення (надання соціальних послуг) (далі – територіальний центр), які створені та фінансуються за кошти місцевого бюджету. Це унікальна для України система соціального захисту й підтримки дітей з інвалідністю та їхніх батьків.

Фактори, що впливають на включення в соціум й існування в ньому нормалізації, у своїх працях розкривають А. Кукуруза та А. Кравцова. Вони вважають, що нормалізація – це теорія і практика організації життєвого устрою і життєвих умов для кожної людини таким чином, як це прийнято в цій країні для всіх її громадян, це прагнення до нормального «звичайного» життя для людей з порушеннями розвитку. Нормальне життя кожної людини складається з дуже простих на перший погляд речей: зростати у будинку своїх батьків; отримувати допомогу, необхідну для розвитку особистості; ходити в школу, навіть якщо потрібне навчання за спеціальною програмою; жити разом з людиною або людьми, оточення яких приємне; частіше вирішувати ті чи інші питання у міру дорослішання; бути впевненим, що тебе сприймають серйозно і ставляться з повагою.

Формулювання цілей статті. У статті висвітлено проблеми всебічного гармонійного розвитку, виховання і соціалізації особистості дитини з інвалідністю. Надано результати емпіричного дослідження розвитку комунікативних навичок у дітей з інвалідністю в процесі інтеграції в соціум.

Виклад основного матеріалу дослідження. Жити як всі, жити «нормально» – означає бути залученим у життя суспільства, жити як рівний його член; бути разом з іншими людьми, взаємно збагачуючи один одного спілкуванням; бути частиною громадського життя, а не доповненням до нього; мати достатньо навичок і впевненості для того, щоб діяти; мати права, вибір і незалежність; бути шанованим і цінованим.

На перший погляд, процес і результат соціалізації дитини напряму залежить виключно від створених сприятливих умов у суспільстві. Але дитина виховується в сім'ї, і саме від батьків залежить наскільки дитина буде ознайомлена з оточуючим, наскільки воно стане для неї звичайним щоденним існуванням, а не чужим та незнайомим світом. Роль батьків у вихованні дитини – сформувати модель щоденного існування в соціумі та елементарні навички взаємодії з оточуючими. Таким чином, у дитини закладається здатність пристосовуватися до

навколишнього середовища відповідно до своїх індивідуальних особливостей, що стає значним підґрунтям до інтеграції в соціум.

Досвід роботи та спілкування з батьками, які виховують дітей з важкими формами інвалідності, свідчить, що переважна більшість з них стають вибірковими в спілкуванні. До того ж переважна більшість звужує коло своїх знайомих і обмежує спілкування з родичами. Це пов'язано зі станом дитини, з негативною реакцією та з особистісними установками щодо неприйняття оточуючими дитини. Батьки свідомо ізолюють себе та свою дитину від соціуму.

Ситуація народження і виховання дитини з інвалідністю у більшості випадків деформує взаємини в сім'ї. У більш ніж 50% випадків сім'ї розпадаються. На жінку, яка має дитину з інвалідністю, накладається ще один стресовий фактор – розлучення з коханою людиною. Нерідко ускладнюються і взаємини жінки з найближчими родичами: їй дорікають у народженні такої дитини. Якщо ж дитина стала інвалідом у перебігу життя, родичі також звинувачують жінку в тому, що вона «погана мати». Жінці, обтяженій настільки важкими випробуваннями, найчастіше ніде знайти підтримку.

Що стосується чоловіків, батьків дітей, народження дитини з інвалідністю часто сприймається як обмеження його чоловічої гідності. Тому, чимало чоловіків перекладають відповідальність за народження дитини з інвалідністю на жінку, і розлучаються з нею. Однак існують чоловіки, у яких народження дитини з інвалідністю ініціює їх соціальну активність. Вони починають активно боротися за краще майбутнє своєї дитини. І, таким чином, самореалізуються в соціумі. Є чоловіки, які у зв'язку з народженням дитини з інвалідністю кардинально змінюють свій погляд на світ: починають захоплюватися релігією, духовними практиками та впроваджують їх у процес виховання дитини. Найбільш численна група чоловіків, які зберігають сім'ю після появи дитини з інвалідністю, вважають своїм основним завданням додаткове матеріальне забезпечення сім'ї.

Особливістю сімейного середовища, де проживають діти з інвалідністю є те, що більшість батьків виконують усі життєві завдання і вирішують проблеми замість своїх дітей, або нав'язують їм дії і ретельно їх контролюють; батьки ж звичайних дітей в основному розподіляють життєві завдання і функції між ними і дітьми в загальній соціальній групі. Батьки, котрі мають двох і більше дітей, один з яких з інвалідністю, дають останньому більше волі й можливостей на відміну від волі й можливостей дітей з інвалідністю, які в сім'ї не мають сестер і братів. Це можна пояснити не

лише наявністю досвіду виховання, але і більш широкими соціальними контактами.

Одинокі матері, які мають одну дитину з інвалідністю, схильні використовувати гіперпротекцію і не надають дитині соціальної волі. Вони виконують всі життєві обов'язки за дитину і відмовляються від участі своїх дітей у групових діях. Особливості їхньої поведінки можна пояснити відсутністю досвіду сімейних взаємодій та взаємодій поза сімейними соціальними контактами. Відмову від соціальних взаємодій можна оцінити як страх можливої відсутності успіхів дитини. Особливості поведінки родин із дітьми з інвалідністю також полягають і в тому, що потреби, які вони декларують, різко відрізняються від реальних.

Щороку зростає чисельність дітей з інвалідністю, зокрема, за даними Міністерства освіти і науки України, серед дітей, що вступають до першого класу, понад 60 % належать до категорії дітей з порушеннями в розвитку. Але часто так буває, що дитину через тиждень батьки вимушені забрати додому. Це складна і травмуюча для дитини й батьків ситуація, яка свідчить, що дитина соціально не адаптована, тобто в неї не сформовані основні соціальні навички.

Однією з провідних проблем формування особистості дитини з інвалідністю залишається проблема розвитку спілкування, створення передумов для інтеграції в соціум, і як найвищий результат – інтеграція в соціум.

У стратегії розвитку комунікативних навичок у дітей з ментальними порушеннями комунікативна діяльність містить цілий ряд аспектів, тому в психолого-педагогічній літературі не існує спільного підходу, зокрема до стану розвитку комунікативних навичок у дітей раннього віку з численними порушеннями розвитку.

Робота з формування комунікативних навичок у дітей з глибокими порушеннями розвитку розглядається лише як сформоване спілкування, тобто комунікативно-мовленнєві вміння. Переважна більшість фахівців-практиків і досі вважають, що комунікація дитини залежить виключно від того, розмовляє вона чи ні. І тому робота в переважній більшості спрямовується на формування звуковимови, словникового запасу та зв'язного мовлення, що не дає очікуваного результату в роботі з дітьми, які мають стійкі порушення розвитку. Щодо застосування на практиці альтернативної та додаткової комунікації можна сказати лише те, що в Україні сьогодні ці методи роботи не є поширеними. А для дітей обмеження в спілкуванні призводять до гальмування процесу набуття необхідних у житті навичок.

Застосування психолого-педагогічних методів (спостереження, тестування, бесіда) дозволяє

комплексно провести оцінку рівня розвитку дитини згідно з віковими та індивідуальними особливостями, вивчити проблему та акцентувати увагу на головних її аспектах.

Під час роботи необхідно створити атмосферу довіри та доброзичливості; враховувати фізичний та емоційний стан дитини; зважати на індивідуальні особливості її розвитку; враховувати вік, місце проживання, мову спілкування тощо.

Сьогодні в Україні тільки розвивається система комплексної допомоги дітям з множинними порушеннями розвитку, бракує діагностичних та навчальних методик, якісного навчання фахівців ефективних європейських методів роботи з дітьми з ментальними порушеннями.

У відділеннях комплексної реабілітації дітей з інвалідністю (далі – відділення) Запорізького міського територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг) щороку курс реабілітації проходять більш ніж 400 дітей віком до 18 років а також діти групи ризику щодо отримання інвалідності віком до 3 років.

Із загальної кількості дітей, які отримують комплексні послуги від фахівців відділень, близько 65% дітей віком до 7 років. Усі діти, зареєстровані у відділеннях, мають такі нозології: ранній дитячий аутизм, розлади аутичного спектру, органічні психічні розлади, дитячий церебральний параліч, генетичні захворювання, синдром Дауна тощо. У майже 80 % дітей відсутнє мовлення. До звернення у відділення близько 95 % дітей не мають досвіду відвідування інших закладів (освіти, соціального захисту). Є непоодинокі випадки короткочасного відвідування дошкільних навчальних закладів, з яких батьки, піддаючись тиску, були вимушені забирати дітей через обумовлені порушеннями розвитку складнощі поведінки.

Для вирішення поставлених завдань було використано такий комплекс методів: теоретичні (аналіз психологічної, психолого-педагогічної літератури, монографій, статей, наукових публікацій, що відображають стан вивченості питання розвитку комунікативних навичок у дітей з інвалідністю в процесі інтеграції в соціум; емпіричні (анкетування, спостереження, бесіда, тестування) процедури; якісна та кількісна обробка даних; експертне оцінювання (отримання узагальненої інформації від незалежних експертів); методи обробки даних (ранжування, факторний аналіз, методи математичної та статистичної обробки); методи корекції (індивідуальні і групові заняття).

Дослідження проводилось на базі відділень комплексної реабілітації дітей з інвалідністю

(далі – відділення) Запорізького міського територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг).

В експерименті взяли участь 26 дітей з інвалідністю, віком: від 4 до 5 років – 8 дітей; від 5 до 6 років – 8 дітей; від 6 до 7 років – 10 дітей. Кількість дітей в експериментальній та контрольній групі – по 8 в кожній, в порівняльній групі – 10 дітей.

За інвалідизуючими захворюваннями: ранній дитячий аутизм та розлад аутичного спектру – 8 дітей; дитячий церебральний параліч – 4 дитини; органічні психічні розлади – 7 дітей; синдром Дауна – 2 дитини; генетичні порушення – 5 дітей.

Відповідно індивідуальних планів реабілітації, діти відвідували заняття за індивідуальним графіком 2 рази на тиждень, час роботи з дитиною (в залежності від віку) становив від 20 до 30 хвилин. За одне відвідування дитина брала участь у 2–3 заняттях у різних фахівців. Форма роботи з дітьми: індивідуальна, індивідуально-групова (2–4 дитини), групова (до 8 дітей), також діти брали участь у розважальних та святкових заходах.

Було виявлено зниження показників мотивації у дітей контрольної та порівняльної групи до виконання сумісного з фахівцем завдання, а також зниження рівня зорово-моторної координації та довольної уваги. Такий показник може свідчити про недостатність ігор і завдань у щоденній діяльності дитини на період карантину. Фактором отримання результатів у дітей експериментальної групи виступає використання в ігровій діяльності ігор та вправ.

Результати, отримані в експериментальній групі, свідчать про продовження занять батьків з дітьми в період карантину, що сприяло продовженню процесу розвитку вміння планувати кроки виконання завдання. Результати, які були висвітлені в контрольній та порівняльній групах, дають підстави припускати, що у дітей не формувалась ці навички, рівень їх розвитку залишився майже на тому ж показнику.

Результати, які отримані за методикою «Вербально-логічне мислення» О. Бернштейна, свідчать про значні складності, у дітей з ментальними порушеннями, складати логічно-послідовної серії (в переважній більшості вдається скласти з 2 картинок). За відсутності мовлення або значному його порушенні діти не описують та не складають оповідання, але показують на картинках предметі або діючих героїв. Показники, виявлені в експериментальній групі свідчать про ефективність запровадженої корекційної роботи та продовження батьками занять з дітьми.

Показники, виявлені в контрольній та порівняльній групі свідчать про повернення до

результатів, виявлених у вересні 2019 року, незважаючи на проведену корекційну роботу.

За допомогою методики «Соціально-емоційний розвиток» Т. Даніліної, В. Зегенідзе, були визначені показники: вміння діяти за інструкцією фахівця, вибірковість у відносинах, уміння розрізняти емоції, долучатись до сумісної діяльності в групових заняттях, засоби спілкування.

Враховуючи показники дослідження в експериментальній групі, порівнюючи їх з показниками в контрольній та порівняльній групі, можна стверджувати про результативність корекційної роботи та занять батьків з дітьми в період карантину експериментальної групи. Діти експериментальної групи стали більш розрізняти емоції й емоційні стани в залежності від ситуації та дій, розрізняти та показувати на малюнках дітей (дівчинка, хлопчик) та дорослих (мамо, тато, дідусь, бабуся), стали більш охоче включатись у спільну діяльність з дітьми та фахівцями. У дітей контрольної та порівняльної груп залишилась (або стала проявляється) вибірковість у відносинах з дітьми та фахівцями, недостатня мотивація для сумісних занять, посилювались прояви негативної поведінки (негативна реакція).

За допомогою методу експертного оцінювання «Соціальна компетентність та комунікативні навички», батьками дітей та фахівцями було заповнено «Профіль соціального розвитку дитини», в якому було досліджено розвиток соціальних та комунікативних якостей дітей, спираючись на повсякденні спостереження.

Отримані дані вказують, що переважна більшість батьків схильні перебільшувати рівень сформованості у дітей соціальних якостей, а бажані припущення сприймати як дійсність. Батьки не звертають особливої уваги та не усвідомлюють значення розвитку комунікативних навичок у дитини, від якості яких залежить подальший процес та результат будь якої корекції та навчання. Це прослідковується у відповідях батьків: тих, хто не бере участі у заняттях й тих, які присутні на кожному. Зазначимо, що значно більшою мірою це спостерігається у батьків, які не беруть участі в заняттях разом із своєю дитиною.

Корекційні заходи:

- Співпраця з педагогом (керівна роль педагога). Важливо правильно давати інструкцію дитині. Інструкцію надають дитині один раз, помірно голосно (так, щоб дитина добре її почула, але не надмірно голосно), чітко. Не треба вживати додаткові слова. Коли багато разів повторювати інструкцію, додаючи до неї різні уточнення й описи, дитині складно її зрозуміти. У такому випадку є велика вірогідність невиконання інструкції дитиною. Максимальна

кількість слів на початковому етапі 2–3, далі кількість можливо збільшити до 5 слів. Дитині необхідно надати час, щоб вона сприйняла інструкцію, зрозуміла її, як наслідок, відповіла дією. Але інструкцію можна повторити через 10 секунд. Дитину треба хвалити за досягнення в навичках (особливо опанування нових), але обґрунтовано, не треба цього робити, якщо немає явних підстав. Перед навчанням імітації необхідно, щоб дитина оволоділа наступними навичками у співпраці з педагогом: під час виконання завдання сидіти, не встаючи з місця (час необхідно збільшувати поступово, використовуючи цікаві для дитини ігри); підтримувати візуальний контакт (якщо у дитини аутизм – індивідуально, відповідно особливостей сприйняття дитини); під час виконання дитиною завдання її руки повинні знаходитись на столі (в залежності від вправи можливо і на колінах); концентрувати увагу на предметі, дивитись на нього, наслідуючи інструкцію педагога.

- Імітація (рухи). Навички імітації для дитини критично важливі, вони є фундаментом будь якого навчання. Без уміння імітувати дії інших людей дитині вкрай складно буде вчитись надалі будь якої навички. Основа імітації – здатність імітувати новий рух, дію, реакцію (емоційну в тому числі), поведінку (комунікацію) в цілому.

Здатність дитини імітувати виявляється у відтворенні нової моделі поведінки, наприклад, після фрази «зроби ось так», тобто навчання відбувається за допомогою прямої інструкції. Для цього потрібно скласти список з 20–30 простих рухів. Наприклад, торкнутися носа, поплескати в долоні, підняти м'ячик з підлоги, переступити через «місточок», присісти тощо. Тобто, починати треба з крупної моторики, розпочинаючи з 3 найпростіших рухів. Кожного разу, звертаючись до дитини на ім'я, показувати дії і казати «зроби так». Якщо дитина робить щось хоча б трохи схоже на цей рух, треба схвалювати її та емоційно реагувати на успіх дитини. Повторювати кожен рух 3 рази у випадковому порядку. У разі засвоєння руху дитиною його треба видалити із списку. Список доповнити іншим рухом.

- Імітація з предметами. Навчання імітації з предметами можна поєднувати з навчанням навичкам самообслуговування: зняти/одягти шарф, шапку, взути капці тощо (тобто з дією, яку дитина може виконати самостійно, або із незначною допомогою). Також слід використовувати ігрові вправи з предметами. У разі успішного виконання дії дитиною (імітації), додавати нову імітацію, важливо – включити опановану імітацію в різні заняття, повсякденну діяльність (реальне життя). Використовувати парні предмети для імітації з предметом, що

відповідають статі (іграшки для хлопчика і дівчинки можуть різнитись) і віку дитини. Головне – вони повинні подобатись дитині, викликати зацікавленість, бажання торкнутись, взяти в руки).

Тренувати імітацію простих ігрових дій (демонструвати та промовляти дію): скачувати м'яча з імпровізованої гірки «Я качу і ти як я», «Моя машина їде по дорозі і твоя», «Я буду гараж і ти» (ставити цеглини одну на одну). Після того, як побудували гараж, важливим буде пограти в нього з машинами.

- Вказівний жест. Для початку вибрати іграшку (предмет), яка цікавить дитину. У разі того, якщо дитина зможе зімітувати дію, вихователь спочатку сам показує пальцем на іграшку (предмет) і чекає коли дитина скопіює його дію. Після того можна одразу дати дитині бажану іграшку (предмет) в руки. Використовувати підказку «рука в руці», яка допомагає дитині в копіюванні вказівного жесту (якщо дитина не може повторити без підказки). Супроводжувати емоційним відгуком успішне виконання завдання дитиною, як самостійно так і з допомогою. Поступово в підказці робити паузи задля того, щоб дитина намагалась відтворювати жест самостійно. Процес формування вказівного жесту не супроводжувати багатослівними коментарями чи додатковим поясненням. Бажано обмежитись первинною інструкцією у межах 2–3 слів і обов'язковим схваленням наприкінці виконання завдання.

Закріплювати набуту навичку у різних сферах діяльності: харчуванні (обрати те, що дитина хоче з'їсти – яблучко чи банан); іграх (яку обрати саме зараз), перегляді картинок в книжках (яскраві, великі картинки з якісним художнім виконанням) тощо. У випадку, коли дитина після називання «Покажи котика» не показує його вказівним жестом, а хоче взяти картку в руку та показати її педагогу, тримаючи у руці, необхідно призупинити «ні, покажи». В процесі роботи використовувати широкий спектр дидактичних ігор, предметів побуту, формуючі розуміння вказівки «покажи».

- Розуміння мовлення. Розпочинаємо проводити роботу з виконання простих інструкцій: «підійди до мене», «сядь на стілець», «відкрий (закрий) шафу», «викинь папірець у сміття» тощо. Такі вправи важливо виконувати в ході кожного заняття, з акцентом на роботу в просторі. На першому етапі всі події відбуваються в одній кімнаті (кабінеті), тобто без переходу з приміщення в приміщення. У роботу можуть залучатися батьки: «Віднеси мамі ляльку», «Поклади на стіл книгу», «Дай мені машину» тощо. Важливо слідкувати за своїми жестами, поглядами, положенням тіла задля того, щоб не давати дитині неусвідомлених підказок.



Інструкція дитині дається один раз. Саме від цього залежить розуміння дитиною мовлення, зверненого до неї. Успішним можна вважати той факт, що дитина виконує 8–10 простих інструкцій в просторі. Їх слід використовувати з дітьми, у яких відсутнє мовлення, або є значні порушення мовлення. За цих умов інструкції повинні бути простими, з візуальними підказками у вигляді предметних карток, фотографій тощо. Наприклад, на столі лежать іграшки – машинка і лялька. Надавати інструкцію «візьми ляльку» і відразу показувати картку, на якій зображена лялька. Слід підкреслити, що це найпростіша схема, яка не потребує від педагога спеціальних знань.

Звертати увагу на звучання слів: на первинному етапі слова повинні різнитись за звучанням (не навчати *стіл – стілець, киця – лисиця* тощо). Але задля використання в роботі системи альтернативної та додаткової комунікації необхідне сертифіковане навчання методу PECS.

- Розрізнення емоцій. Розуміння й розрізнення дитиною емоцій – життєво важлива навичка, необхідна для комунікації та формування ігрових та навчальних навичок.

На першому етапі слід вчити впізнавати і називати основні емоції (радість, смуток, страх, гнів) на світлинах і піктограмах. На другому етапі застосовуються зображення життєвих ситуацій, які викликають у дитини різні емоції, почуття емпатії. Дитина повинна засвоїти, яку емоцію викликає та або інша ситуація. Для цього потрібно підібрати якісні піктограми, світлини, картки, сюжетні малюнки, дитячі книжки з якісними ілюстраціями.

Слід уважно моделювати відповідний вираз обличчя, тон голосу і ефект дії під час демонстрації відповідної до емоції поведінки. Дитина повинна бачити і відчувати насправді ту «радість», яку їй показують: це повинно проявлятися у силі голосу, посмішці, плеску в долоні або у вигуках «Ух-ти» чи «Вау!». Робити більше, ніж проста зміна виразу обличчя, корисно трохи перебільшувати свої дії, навіть проявляти свої акторські здібності. Дитині необхідно демонструвати глибину емоції, відтворення якої чекаємо від неї. Під час занять можна комбінувати з формуванням та розвитком інших (перелічених вище) навичок, наприклад: дай мені сумну ляльку; покажи радісного хлопчика тощо. У процесі роботи стимулювати визначення емоцій та їх вираження за допомогою питань: що хлопчик відчуває? що ти відчуваєш? що я відчуваю? Можливо моделювати різні ситуації, в яких дитина буде сама показувати свої емоції, наприклад: «Давай уявимо що в тебе сьогодні день народження? Тобі подарували подарунки. Тобі цікаво подивитись що там? Відкриваємо...». Дитина, яка навчається розуміти емоції легше реагує на підказки до відповідної комунікативної

взаємодії: ти скривдив цим дівчинку, подивися, дівчинка дуже засмучена. Надалі слід використовувати узагальнення навички розрізняти емоції до рівня саморегуляції: ти виглядаєш засмученим, хочеш пограти у свою улюблену гру? Тобто, з дитиною обов'язково треба розмовляти, запитувати її і ні в якому разі не вирішувати за неї коли запропоновано вільний вибір. Дати дитині вирішити і обрати самостійно – це важлива комунікативна дія. Дитині слід допомагати в комунікації, наприклад: «Коли ти кричиш і робиш так (назвати), я починаю думати, що ти злишся. Я хочу, щоб ти попросив мене ввічливо і спокійно».

- Розвиток навичок гри. Метод покрокового навчання ігровим діям – структурована гра, головна мета якої навчання дитини вмінню ділитися, виконувати дії по черзі і взаємодіяти з іншими дітьми. Чітка структура допомагає дитині зрозуміти, які кроки, уміння, дії і поняття потрібні для досягнення кінцевої мети гри. Кожен крок гри візуально позначається (предмет, картинка) і прикріплюється на дошці, далі – прибирається кожен пройдений крок за етапами просування дитини у грі, щоб вона чітко бачила, в чому полягає наступна стадія. Слід поступово знижувати обсяг допомоги: дитина вчить необхідні для гри дії, з часом починаючи і завершуючи гру без сторонньої допомоги. Важливими для розвитку дитини залишаються вільні ігри.

Також слід обирати гру, яка подобається дитині або викликає зацікавленість, і головне – їй під силу. Враховуючи сильні сторони дитини, потрібно використовувати предмети, картинки, розміщуючи їх у відповідній послідовності. Для структурованих ігор краще всього підходять ті, де є чітка мета і завершення, такі як сортування різнокольорових кубиків, пазли, головоломки, лото з картинками тощо. Пам'ятаємо про чіткість інструкції для дитини, крім того, час гри не повинен бути довгим. Можна робити кроки, чергуючись з дитиною: «спочатку ти – потім я».

Розвиток навичок групової комунікації здійснювався шляхом залучення дітей до участі в індивідуально-групових (2–4 дитини) та групових (до 8 дітей) заняттях.

Були застосовані такі ігрові прийоми за видом діяльності: руховий, музичний, образотворчий, мовленнєвий.

Мета: розвиток умінь, необхідних для спільної гри. Проводиться День гри, створюється середовище для комунікації всіх дітей відділення (діти розподіляються по групах та підгрупах). Заняття спрямовані на створення позитивного настрою, радості від спілкування, підвищення комунікативної активності, відтворення набутих знань та повторення простих дій. Можна виконувати дії по черзі, ділитися іграшками, бути

готовими до спілкування з іншими дітьми та до демонстрації умінь, набутих у процесі індивідуальних занять. Проводяться спільні ігри: рухливі; з музичним супроводом та з використанням дитячих музичних інструментів; творчі майстерні (малювання, ліплення, виготовлення виробів своїми руками тощо). Метою групової комунікації є увага на рухах та емоціях оточуючих. Діяти слід за інструкцією (візуальною, словесною); вчити вибрати іграшки для гри; розвивати вміння ділитися іграшками з іншою дитиною (парна взаємодія); брати участь в групових спільних діях; виконувати інструкції дорослих; удосконалювати рухи великої та дрібної моторики; розвивати слухову увагу; утримувати зоровий контакт тощо.

Проведення експерименту характеризувалося рядом труднощів, пов'язаних із особливостями психічного розвитку дітей зі значними порушеннями розвитку мовлення та ментальними порушеннями, які в переважній більшості є невербальними. Більшість батьків не усвідомлювали важливість розвитку у дитини комунікативних навичок, перевага з їхнього боку віддавалась виключно корекційним заняттям іншого змісту і спрямування. Запровадження карантинних заходів, пов'язаних із COVID-19, закриття відділень, обмежило термін проведення експерименту, але за відведений час вдалося виявити ряд труднощів в оволодінні дітьми комунікативними навичками: дітям важко планувати свою діяльність, усвідомлювати та діяти за інструкцією (правилами), наслідувати дії; необхідне додаткове, неодноразове пояснення завдання, надання підказок. До того ж існує нагальна потреба у чіткому візуальному зразку дій, візуалізація «зараз-потім»; за умови відсутності зворотної комунікації діти відчувають негативні емоції, які в свою чергу є негативними проявами поведінки; переважна більшість батьків схильні значно завищувати рівень знань, умінь та навичок своїх дітей.

З метою полегшення процесу навчання комунікативним навичкам під час планування корекційної роботи з дітьми було використано методи, спрямовані на подолання складнощів у засвоєнні інформації, прояв ініціативи, підвищення мотивації до співпраці з фахівцями і участь у спільній діяльності з однолітками. Для кожної дитини разом з батьками було знайдено індивідуальний мотивуючий стимул, що допомагає уникати стресу, крім того використовувались схвалення як соціальний наслідок задля досягнення успіху.

Враховуючи результати експерименту, було переглянуто цілі в індивідуальних картах реабілітації дітей, внесено зміни та додатково включено форми роботи й методики:

комунікативні ігри, візуалізація подій (соціальні історії), альтернативна та додаткова комунікація (картки), емоційний розвиток.

Висновки. У процесі роботи вдалося виявити особливості використання вітчизняних та зарубіжних методів, ефективність яких науково доведена в європейських країнах та США, метою яких є формування й розвиток комунікативних навичок та розвиток соціальних навичок у дітей з ментальною інвалідністю.

Розкрито зміст, завдання, принципи роботи з дітьми на первинному етапі формування та розвитку комунікативних навичок, як необхідного фундаменту для подальшого навчання навичкам, – передумовам інтеграції в соціум.

Вивчення теми дозволило зробити такі висновки:

1) Враховуючи зарубіжні тенденції соціалізації дітей з ментальними порушеннями, з метою забезпечення їх конституційних прав і державних гарантій на отримання комплексних реабілітаційних послуг, сьогодні в Україні запроваджується сучасна європейська модель розвитку комунікативних навичок у дітей з ментальними порушеннями, яка є однією з умов їхньої ефективної соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

2) Формування та розвиток комунікативних навичок – це тривалий, безперервний процес, під час якого, для досягнення максимально можливих результатів у дітей, необхідна конструктивна та злагоджена взаємодія фахівців й активна участь батьків.

3) Інтеграція в соціум – це вища форма соціалізації дитини з інвалідністю: сформованість навичок комунікації, знання та виконання правил суспільного життя, правил безпеки життєдіяльності, вміння застосовувати набуті навички в повсякденному житті, максимально автономне існування в соціальному середовищі відповідно можливостей здоров'я.

Вирішення проблеми формування та розвитку комунікативних навичок у дітей з ментальними порушеннями є питанням, яке сьогодні набуває значної актуальності. За станом здоров'я, обумовленим множинними порушеннями у розвитку, діти не мають можливості навчатись в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах (навіть з інклюзивною формою навчання), відвідувати більшість гуртків. Коло спілкування дітей дуже обмежене, внаслідок чого не відбувається необхідна соціальна адаптація й не розвиваються навички комунікації. Загалом це негативно впливає на можливість дитини з інвалідністю інтегруватись в соціум, стати більш незалежною від сторонньої допомоги та соціальних установ в дорослому житті (наскільки це можливо через здоров'я).

Тобто батькам дітей вкрай важко соціалізувати свою дитину в сучасних життєвих реаліях. Це призводить до того, що діти не мають можливості розвиватись в оточенні однолітків, отримувати досвід спілкування, розвивати свої комунікативні навички. У підсумку це веде до соціальної дезадаптації та втрати дорогоцінного часу, завдяки якому можливо було б надати необхідну допомогу.

Отже для якісної підготовки дітей з інвалідністю до життя в соціумі, необхідна підготовка українського суспільства до толерантного сприйняття дітей з інвалідністю; створення безбар'єрного середовища; створення розгалуженої системи центрів комплексної реабілітації та допрофесійної підготовки; продовження розвитку інклюзивної практики навчання; підвищення рівня професійної компетентності фахівців.

#### Список використаних джерел

- Bobylova, M.Yu., Kapustina, A.A., Braudo, T.A., Abramov, M.O., Klepikov, N.I., & Panfilova, E.V. (2017). Motor and sensory alalia: Diagnostic difficulties. *Russian Journal of Child Neurology*, 12 (4), 32-42. <https://doi.org/10.17650/2073-8803-2017-12-4-32-42>
- Greene J.D. Apraxia, agnosias, and higher visual function abnormalities. *Journal of Neurology, Neurosurgery*. 2005 Dec 1;76 (suppl 5): p. 25-34.
- WALTON J.N., ELLIS E., COURT S.D. Clumsy children: developmental apraxia and agnosia. *Brain*. 1962 Sep; 85: 603-12. doi: 10.1093/brain/85.3.603. PMID: 13998739.
- Боровик, І.Г. (2009). *Артикуляційні вправи – корисні та цікаві*. Харків: «Ранок». 64 с.
- Булахова, Л.А. (2001). *Дитяча психоневрологія*. Київ. 243 с.
- Гайван, Т.Я., & Макарова, С.М. (2008). *Логопедична робота з дітьми (із загальним недорозвиненням мовлення 3 рівень)*. Харків: Веста: «Ранок». 198 с.
- Дегтяренко, Т.В., & Павлова, Н.В. (2016). Актуальність міждисциплінарного та нейропсихологічного підходів до діагностики тяжких порушень мовлення у дітей раннього віку. *Наука і освіта*. 8, 30–37.
- Журавльова, Л.С. (2016). Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць, 8.
- Максимова, Н.Л., Мілютіна, Е.Л., & Пискун, В.М. (1996). *Основи дитячої патопсихології*. Київ: Перун. 464 с.
- Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників* (1998). Н.М. Стадненко, Т.Д. Іляшенко, Л.В. Борщевська, А.Г. Обухівська (Ред.). Київ. 145 с.

#### References

- Bobylova, M.Yu., Kapustina, A.A., Braudo, T.A., Abramov, M.O., Klepikov, N.I., & Panfilova, E.V. (2017). Motor and sensory alalia: Diagnostic difficulties. *Russian Journal of Child Neurology*, 12 (4), 32-42. <https://doi.org/10.17650/2073-8803-2017-12-4-32-42> [in English]
- Greene J.D. (2005). Apraxia, agnosias, and higher visual function abnormalities. *Journal of Neurology, Neurosurgery*. Dec 1; 76 (suppl 5): p. 25-34. [in English]
- WALTON J.N., ELLIS E., COURT S.D. (1962). Clumsy children: developmental apraxia and agnosia. *Brain*. Sep;85:603-12. doi: 10.1093/brain/85.3.603. PMID: 13998739. [in English]
- Borovyk, I.G. (2009). Articulation exercises are useful and interesting. Kharkiv: "Ranok". 64 p. [in Ukrainian]
- Bulakhova, L.A. (2001). Children's psychoneurology. Kyiv. 243 p. [in Ukrainian]
- Gaivan, T.Ya., & Makarova, S.M. (2008). Speech therapy work with children (with general underdevelopment of speech level 3). Kharkiv: Vesta: "Ranok". 198 p. [in Ukrainian]
- Degtyarenko, T.V., & Pavlova, N.V. (2016). The relevance of interdisciplinary and neuropsychological approaches to the diagnosis of severe speech disorders in young children. *Science and education*. 8, 30–37. [in Ukrainian]
- Zhuravlyova, L.S. (2016). Modern approaches to the study of disorders of speech development of younger schoolchildren. *Current issues of correctional education (pedagogical sciences)*. Collection of scientific works, 8. [in Ukrainian]
- Maksimova, N.L., Milyutina, E.L., & Pyskun, V.M. (1996). *Basics of children's pathopsychology*. Kyiv: Perun. 464 p. [in Ukrainian]
- Methodology for diagnosing deviations in the mental development of younger schoolchildren and older preschoolers* (1998). N.M. Stadnenko, T.D. Ilyashenko, L.V. Borshevska, A.H. Obukhivska (Ed.). Kyiv. 145 p. [in Ukrainian]

#### Відомості про авторів:

**Ковальова Ольга Вікторівна**  
kovalova.ov.mdpu@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

#### Кваша Наталія Валентинівна

Запорізький міський територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг)  
Рекордна вулиця, 9 А, Запоріжжя,  
Запорізька область, 69061, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-59-67

Матеріал надійшов до редакції 15.09.2022 р.  
Прийнято до друку 02.10.2022 р.

#### Information about the authors:

**Kovaleva Olga Viktorivna**  
kovalova.ov.mdpu@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

#### Kvasha Nataliya Valentynivna

Zaporizhzhia city territorial social service center (provision of social services)  
Record Street, 9A, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69061, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-59-67

Received at the editorial office 15.09.2022.  
Accepted for publishing 02.10.2022.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Валентина Мелаш, Світлана Дубяга, Анастасія Варениченко

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті проаналізовано різні погляди на особливості психічного розвитку дітей (затримка психічного розвитку), які вказували на те, що через певний проміжок часу ця затримка компенсується, дитина досягне рівня своїх однолітків і її розвиток увійде в нормальне русло. Акцентовано увагу на тому, що затримка психічного розвитку у дітей – це клінічне поняття і тому принципово важливим є своєчасне діагностування цієї проблеми та надання дітям корекційної допомоги в навчальній діяльності, яка відповідає б їх психологічним особливостям. Встановлено, що основним коригуючим чинником у розвитку дітей з особливими освітніми потребами є освітній процес з відповідним до їх розвитку темпом засвоєння матеріалу, методів його викладу та тривалості навчання, високою індивідуалізацією педагогічної роботи з кожним учнем. Охарактеризовано методичні особливості навчального процесу учнів із особливостями психічного розвитку та підготовка майбутніх учителів початкової школи для використання методичних інструментів для реалізації завдання щодо таких школярів: адаптувати, плідно інтегрувати їх у стосунки із соціальним та природним довкіллям.

### Ключові слова:

особливості психічного розвитку дітей; корекційний чинник; освітній процес; методичні особливості освітнього процесу; інклюзивне середовище; підготовка майбутніх учителів початкової школи.

### Resume:

**Melash Valentina, Dubiaha Svitlana, Varenychenko Anastasia. Preparing future teachers for the organization of educational activities of students with specific mental development.**

The article analyzes different views on the peculiarity of mental development of children (delayed mental development), which indicated that after a certain period of time this delay will be compensated, the child will reach the level of his peers and his development will enter the normal course. Attention is focused on the fact that mental retardation in children is a clinical concept, and therefore it is fundamentally important to timely diagnose this problem and provide children with corrective assistance in educational activities that would correspond to their psychological characteristics.

The spread of ideas of inclusion radically and irreversibly changes the educational space, opening wide opportunities for people with special needs (such as with developmental disabilities), while at the same time «exposing» the vulnerabilities of existing education systems (both mass and special). Ukrainian education has already entered this evolutionary stage of the implementation of inclusive practices, so together with other countries, it faced the problems of the period of modernization of the industry.

It has been established that the main corrective factor in the development of children with special educational needs is the educational process with a rate of assimilation of the material, methods of its presentation and duration of training appropriate to their development, high individualization of pedagogical work with each student. The methodical features of the educational process of students with special mental development and the preparation of future primary school teachers for the use of methodical tools for the implementation of the task in relation to such students: to adapt, fruitfully integrate into relations with the social and natural environment are characterized.

### Key words:

peculiarities of mental development of children, corrective factor, educational process, methodical peculiarities of the educational process, inclusive environment, training of future primary school teachers.

Постановка проблеми. Корекційна освіта, інклюзія поступово посідає паритетне місце у світовій та вітчизняній системі освіти, спираючись на концептуальні підґрунтя, розробку державної інклюзивної політики. Запровадження інклюзивної політики в освіті розкриває «Концепція розвитку інклюзивної освіти» (2010), у якій проголошено пріоритетним завдання розроблення ефективної системи інклюзивного навчання; висунуто вимоги до модернізації системи професійної підготовки педагогічних працівників та підготовки майбутніх педагогів у закладі вищої освіти на засадах компетентнісного підходу, які здатні демонструвати розвинені інтелектуальні професійні та особистісні якості в інноваційному освітньому процесі. Оскільки традиційні методи навчання не враховують специфіку розвитку психічних процесів особливих учнів, то вчителі закладів загальної середньої освіти мають віднайти ефективні методичні інструменти для реалізації завдань стосовно таких школярів: адаптувати, плідно інтегрувати у стосунки із соціальним та природним довкіллям.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інклюзивної освіти перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (A. Dyson, A. Millward, C. Clarke, D. Mitchell, S. Robson, T. Loreman, O. Акімової, В. Бондаря, Л. Даниленко, А. Колупаєвої (Колупаєва, А. А., & Савчук, Л. О, 2010), Ю. Найда, Л. Прядко, Н. Сабат, Л. Савчук, Т. Сак, М. Сварник, Н. Софій, П. Троханіс, Є. Ярьської-Смірної та ін.). У дослідженнях інклюзії наявні праці, які стосуються проблем дітей з особливими освітніми потребами в сучасній системі освіти і пропонують перспективи їх розв'язання.

Ця проблема почала привертати увагу спеціалістів порівняно недавно. Зокрема, на початку ХХ століття відомі дослідники дитячого інтелекту А. Біне і Т. Сімон виокремили групу псевдоненормальних дітей, які не були розумово відсталими і водночас не могли бути віднесені до норми. Вони описувались як субнормальні діти граничної межі (Сергійчук, Багно, & Плужник, 2020, с. 34). Незалежно від такої термінології, для

більшості закордонних дослідників притаманний неклінічний підхід до цієї проблеми. Не зважаючи на опис різних розладів, які спостерігаються при граничній інтелектуальній недостатності, у більшості праць клініко-патопсихологічний аналіз тих чи інших форм такої патології замінюється лише кількісним психометричним визначенням рівня інтелектуального розвитку. Систематичне дослідження цих дітей було розпочато Г. Сухаревою у 50-і роки та продовжено Т. Власовою та М. Певзнер у 60-70-і роки. Вони запропонували термін *тимчасова затримка психічного розвитку*, який вказував на те, що через певний проміжок часу ця затримка компенсується, дитина досягне рівня своїх однолітків і її розвиток увійде у нормальне русло. Проблему розвитку та адаптації дітей з психофізичними особливостями досліджували такі вчені, як В. Бондар, В. Засенко, Л. Вавіна, В. Тарасун, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, В. Синьов, О. Хохліна. Різні аспекти підготовки та психологічної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку проаналізовані й висвітлені в роботах М. Шеремет, Т. Лазаренко, С. Тарасюк та інших.

Залежність затримки психічного розвитку та формування психосоціальних новоутворень у характері дитини від соціальних умов виховання відзначали Т. Крилов, Н. Кантоністова, М. Певзнер; на цей феномен, з акцентом на соціально-культурні фактори, вказували українські психологи Т. Ілляшенко, В. Тарасун, А. Обухівська, Н. Стадненко, Т. Сак, С. Тарасюк.

Тому, аналізуючи дослідницькі джерела, стає зрозуміло, наскільки принципово важливим є своєчасне діагностування затримки психічного розвитку, та надання дітям корекційної допомоги в навчальній діяльності, яка відповідає б їх психологічним особливостям.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення необхідності підготовки майбутніх учителів початкової школи до корекційного підходу в організації навчальної діяльності учнів із особливостями психічного розвитку. Проаналізовано різні погляди на особливість психічного розвитку дітей (затримка психічного розвитку), акцентовано увагу на своєчасному діагностуванні цієї проблеми та наданні дітям корекційної допомоги в навчальній діяльності; охарактеризовано методичні особливості навчального процесу учнів із особливостями психічного розвитку та підготовка майбутніх учителів початкової школи у використанні методичних інструментів для реалізації завдання щодо таких школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток сучасного суспільства детермінує

повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, насамперед – осіб з обмеженими можливостями здоров'я (Таранченко, & Найда, 2012, с. 67). Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – створенням «суспільства для всіх». В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. Принцип доступності сформульовано на засадах дотримання прав людини й викладено в резолюції Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 р. в якості пріоритетного завдання – сприяти забезпеченню рівних спроможностей для осіб з обмеженими можливостями здоров'я (*Tuning educational structures in Europe...*, 1997). Цей принцип зумовлює перенесення акцентів з медичних аспектів особливих потреб, піклування про осіб з психофізичними порушеннями, захисту та надання їм допомоги в адаптації до навколишнього середовища на реформування самого соціуму, де особа з психофізичними порушеннями має можливість задовольнити свої потреби, перш за все, – потребу здобуття якісної освіти. Якісна освіта передбачає задоволення особливих освітніх потреб кожного індивіда, в тому числі й з порушеннями психофізичного розвитку, без відриву такої особи від звичного соціального оточення, сім'ї, друзів. Принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб з порушеннями психофізичного розвитку стали важливим аспектом інклюзивної освіти, освітньої системи, що базується на принципі забезпечення основного права дітей навчатися в закладах загальної середньої освіти за місцем проживання із відповідним психолого-педагогічним супроводом та корекційно-реабілітаційною підтримкою.

Відомо, що психічний розвиток дитини відбувається в діяльності. Кожному віковому періоду в її житті відповідає певний вид діяльності (Ашиток, 2015, с. 4). Так, в дошкільному віці, психічний розвиток дитини стимулюється грою. На зміну їй в шкільному віці приходить навчання. Воно стає провідною діяльністю школяра, і завдяки йому відбувається подальший розвиток пізнавальних функцій і особистості дитини в цілому. Запровадження цього підходу на тривалий час визначило основні напрямки корекції і діагностики значного прошарку дітей з особливостями психічного розвитку.

Зауважимо, що затримка психічного розвитку, уповільнення темпу психічного розвитку – це синдром відставання дозрівання психіки дитини

в цілому, або окремих її функцій (пам'яті, уваги, розумових процесів, емоційно-вольової сфери, мовлення тощо) щодо норми. Затримка має тимчасовий характер і може бути скоригована в процесі навчальної діяльності в інклюзивному середовищі.

На початку навчання в цих дітей продуктивнішою є гра, тому в цей час вона широко використовується в освітньому процесі. Ігрова діяльність, на відміну від навчальної, має для дитини безпосередню привабливість самим її процесом. Дитина грає не тому, що це потрібно для чогось, а через те, що їй просто цікаво. Під час гри вона багато навчається і активно розвивається, але із значно меншою затратою вольових зусиль, бо і зосередження уваги, і запам'ятовування, і розв'язання різних мисленнєвих задач у неї відбувається мимовільно. Навчальна діяльність потребує свідомої постановки мети, опосередковано-мотивованої, а тому і більш абстрактної для дитини: засвоїти навчальний матеріал. Навчання у школі не може будуватися тільки на ігровій діяльності дитини. Хоча ця діяльність легша і продуктивніша спочатку, але для подальшого розвитку дітей необхідно формувати і більш складні види діяльності. Труднощі на цьому шляху пов'язані недорозвиненістю у дітей із затримкою психічного розвитку саморегуляції, тобто здатності свідомо керувати своєю діяльністю: усвідомлювати поставлену мету та виконувати ряд послідовних дій для її досягнення. Через труднощі виконання навчальних завдань, спочатку вони повинні бути простими, короткими, а перехід від однієї дії до іншої передбачати допомогу педагога.

Важливою умовою успішної корекції розвитку дитини є підтримання її активності та інтересу до виконуваної справи. Збуджує інтерес тільки те завдання, яке дитина може свідомо і успішно виконати. Водночас воно не повинно бути надто легким, таким, що не потребує жодних зусиль. Поступове нарощування складності завдань тренує інтелектуальні і вольові здібності дитини. Для подолання пасивності дітей із затримкою психічного розвитку, яка становить таку серйозну перешкоду в корекційній роботі з ними, виняткове значення має позитивна оцінка їх діяльності. Вчителю важливо знати, що пасивність цих дітей часто зумовлюється не тільки об'єктивною складністю для них певного завдання, а й невпевненістю у власних силах. Однією з компетентностей майбутнього вчителя початкової школи є здатність до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами (*Державний стандарт початкової освіти*, 2018).

Тому необхідна підтримка в дитини впевненості та поваги до себе. Отже корекція затримки психічного розвитку дітей потребує тривалої і системної роботи, яка охоплює всі види їх діяльності як у школі так і поза навчальним закладом. Через це дуже важливо, щоб корекційним завданням був підпорядкований не тільки урок, а й робота в позаурочний час, організація дозвілля дитини в школі та вдома, де знайдуть корисне застосування різні розвиваючі ігри та праця, відповідна віку і можливостям дитини.

Однак, основним коригуючим чинником у розвитку школяра із затримкою психічного розвитку є освітній процес з відповідним до їх розвитку темпом засвоєння матеріалу, методів його викладу та тривалості навчання, високою індивідуалізацією педагогічної роботи з кожним учнем. Протягом цього навчання велику роль виконують активні методи навчання: бесіда, спостереження, дослід.

Під час бесіди вчитель шляхом запитань розділяє навчальний матеріал на низку відносно самостійних елементів. Це полегшує шлях пошуку відповіді або засвоєння навчальної інформації. Вимоги до запитань, які застосовуються в бесіді, можна окреслити наступним чином: логічна послідовність, чіткість, просте і коротке формулювання, кожне запитання має пов'язуватися з попередніми і темою бесіди в цілому; змістовність запитання, його точність, однозначність за змістом і формою. Добираючи систему запитань, вчителю слід враховувати функцію кожного з них у контексті конкретної бесіди. Вони можуть спрямовуватися на визначення фактів (актуалізацію відомих і сприймання нових); на встановлення функціонування об'єкта вивчення (виявлення зв'язків між фактами, явищами, процесами); на активізацію пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, уяви); з метою забезпечення зворотного зв'язку.

Запитання під час бесіди відіграють важливу діагностичну функцію. Так, через диференціацію запитань визначається ефективність засвоєння знань, розгортання пояснення та складових способу дії, відтак – здійснюється диференційований підхід до діяльності учнів.

Дуже ефективно використовувати практичні методи навчання в процесі корекційної діяльності вчителя. Майбутньому педагогу необхідно знати специфіку їх застосування, що зумовлена особливостями навчально-пізнавальної діяльності школярів із особливостями психічного розвитку.

У структурі спостереження вчитель має виокремлювати такі компоненти: цілі спостереження, у яких чітко визначається об'єкт,

за яким вестиметься спостереження, його результат. На основі завдань спостереження складається план його проведення (інструкція). Спочатку, інструкція складається вчителем, згодом вчитель залучає до її складання учнів (Melash, Saienko, & Varenuchenko, 2021, с. 121).

Зважаючи на особливості навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку, інструкції вчителя мають бути чіткими, містити не більше 4-5 завдань, формулюватися невеликими, доступними за змістом реченнями.

У процесі спостереження кожний наступний етап інструкції повторюється вчителем та учнями. Це допомагає учням систематично зіставляти проміжні результати з кінцевими цілями спостереження, водночас, обговорення етапів і наслідків дає змогу вчителю здійснювати поточний контроль за діяльністю учнів і своєчасно її коригувати.

Спостереження починається з цілісного сприймання об'єкта, потім, за допомогою запитань, організовується дослідження його частин, далі частини розглядаються як функціональні складові об'єкта, передбачені цілями спостереження. Вчитель, за допомогою запитань, керує виокремленням ознак, якостей, властивостей об'єкта. Виокремлені ознаки допомагають учневі сприймати об'єкт цілісно, виділяти в ньому істотні ознаки й узагальнювати їх. Через низку розгорнутих запитань вчитель підводить учнів до висновків спостереження.

Специфіка проведення дослідів у навчанні учнів із особливостями психічного розвитку полягає в тому, що він дозволяє отримати явище в чистому вигляді, а саме: уникати впливу побічних чинників. Це дає можливість досліджувати його в різних умовах, припиняти дослідний процес на будь-якому етапі, повторювати необхідну кількість разів, вивчати об'єкт більш ретельно, ділити його на частини, виділяти те, що цікавить (Shevchenko, Dubiaha, Melash, Fefilova, & Saenko, 2020, с. 207). Таким чином досягається глибина дослідження суті явищ і законів природи, підвищується обґрунтованість висновків, які можуть бути оброблені на основі експерименту. Окрім цього, використання дослідів передбачає не лише

оволодіння фактичними знаннями, а й пояснюється функціонування об'єкта вивчення та спосіб оперування ним.

Будь який дослід охоплює певні етапи:

- визначення цілей дослідів;
- планування дослідів: вибір обладнання (прилади і матеріали);
- виконання етапів дослідів;
- фіксування результатів дослідів (проводиться одночасно з виконанням роботи);
- робляться висновки відповідно до окреслених цілей.

Виконання кожного із зазначених етапів передбачає застосування різних видів допомоги. Зокрема, цілі дослідів визначаються шляхом актуалізації знань про об'єкт, який досліджується, через запитання: що необхідно з'ясувати про об'єкт. Слід зазначити, що організація проведення дослідів, відтак – введення різних видів допомоги, може відбуватися диференційно. Це залежить від учнів класу, а саме від особливостей їх психічного розвитку.

Висновки. Під час організації навчальної діяльності дітей із особливостями психічного розвитку вчителю необхідно пам'ятати, що основним корекційним чинником розвитку школяра є освітній процес з відповідним до їх розвитку темпом засвоєння матеріалу, методів його викладу та тривалості навчання, високою індивідуалізацією педагогічної роботи з кожним учнем. У освітньому процесі значна роль повинна відводитися активним методам навчання: бесідам, спостереженням, дослідом.

Сучасному вчителю необхідно знати методичні особливості формування компетентності в учнів початкової школи із особливостями психічного розвитку: засвоєння і систематизація уявлень і елементарних понять, які відбуваються у тісному зв'язку з корекційним розвитком розумової діяльності, зокрема – аналізом, спостереженням, порівнянням, узагальненням.

Перспективи подальших студій лежать в площині методичних розробок активних форм освітнього процесу для дітей з особливими освітніми проблемами.

#### Список використаних джерел

- Ашиток, А. (2015). Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 1(33), 4–11.
- Державний стандарт початкової освіти.* (2018). Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
- Ілляшенко, Т. (2007). Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі. *Початкова школа*, 12, 46–49.

#### References

- Ashitok A. (2015). Problems of inclusive education in Ukraine. *Human studies. Pedagogy Series*, 1 (33), P. 4–11. [in Ukrainian]
- State standard of primary education. (2018). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 21, 2018 No. 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#text> [in Ukrainian]
- Ilyashenko T. (2007). Integration of children with special educational needs at a comprehensive school. *Elementary school*, 12, P. 46–49. [in Ukrainian]

- Колупасва, А. А., & Савчук, Л. О. (2010). *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання*: наук.-метод. посіб. Київ: Наук. світ. 196 с.
- Концепція розвитку інклюзивної освіти. (2010). Наказ Міністерства освіти і науки України. №912. URL.: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
- Пахомова, Н. Г. (2012). *Спеціальна педагогіка з історією*: навч. посіб. для студентів спеціальністю «Корекційна освіта». Полтава: ТОВ «АСМІ». 280 с.
- Сергійчук, О. М., Багно, Ю. М., & Плужник, О. В. (2020). *Основи корекційної педагогіки*: навч.-метод. посіб. Переяслав: Видавництво. 224 с.
- Таранченко, О. М., & Найда Ю. М. (2012). *Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі*: навчальний курс та методичний посіб. Київ: Видавнич група «А.С.К.». 124 с.
- Шевців, З. М. (2016). *Основи інклюзивної педагогіки*: підручник. Київ: «Центр учбової літератури». 248 с.
- Шевченко, Ю. М., & Дубяга, С. М. (2010). Лідерські якості майбутнього вчителя у контексті сучасної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*, 5, 181–187.
- Швед, М. (2015). *Основи інклюзивної освіти*: підручник. Львів: Вид-во Укр. католического ун-ту. 358 с.
- Tuning educational structures in Europe: Education – Specific Competences. (1997). Available from: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences/specific/education.html>
- Melash V., Saienko Y., & Varenychenko A. (2021). Theoretical and methodological foundations of training the future primary school teachers for research and innovation activity. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research, VOLUME 11, ISSUE 1*, pp. 121-125.
- Shevchenko Yu., Dubiaha S., Melash V., Fefilova T., Saenko Yu. (2020) The Role of Teachers in the Organization of Inclusive Education of Primary School Pupils. *International Journal of Higher Education*, V9, N7 pp. 207-216.
- Kolupayeva A.A. & Savchuk, L.O. (2010). Children with special educational needs and organization of their teaching: scientific method. a manual. Kyiv: Sciences. world. 196 p. [in Ukrainian]
- The concept of development of inclusive education. (2010). Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine. No. 912. URL.: <https://mon.gov.ua/en/npa/pro-zatrdzhennynya-kONTSIH-rozvitku-inkyvnogo-navchannya> [in Ukrainian]
- Pakhomova N.G. (2012). Special pedagogy with history: textbook. a manual. for students of a specialty "Corrective education". Poltava: ASMI LLC. 280 p. [in Ukrainian]
- Sergiyuk O.M., Bagno Yu. M., & Pluzhnik, O.V. (2020). Fundamentals of corrective pedagogy: teaching method. a manual. Pereyaslav: Publishing House. 224 p. [in Ukrainian]
- Taranchenko O.M. & Naida Yu. M. (2012). Differentiated teaching in an inclusive educational institution: a training course and a methodological tool. Kyiv: ASK Publishing Group. 124 p. [in Ukrainian]
- Shevtsi Z.M. (2016). Fundamentals of inclusive pedagogy: a textbook. Kyiv: Center for Educational Literature. 248 p. [in Ukrainian]
- Shevchenko Yu. M., & Dubaha S.M. (2010). The leadership qualities of the future teacher in the context of modern education. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University*, 5, P.181-187. [in Ukrainian]
- Swed M. (2015). Fundamentals of Inclusive Education: A Textbook. Lviv: Issue of Ukr. Catholic. Univ. 358 p. [in Ukrainian]
- Tuning Education Structures in Europe: Education - Specific Competences. (1997). available from: <http://www.unideousto.org/tuningeu/compenCes/specific/education.html> [in English]
- Melash V., Saienko Y., & Varenychenko A. (2021). Theoretical and Methodological Foundations of Training The Future Primary School Teachers for Research and Innovation Activity. *Ad alta: Journal of Interdisciplinary Research, Volume 11, Issue 1, P.121-125*. [in English]
- Shevchenko Yu., Dubiaha S., Melash V., Fefilova T., Saenko Yu. (2020) The Role of Teachers in the Organization of Inclusive Education of Primary School Pupils. *International Journal of Higher Education*, V9, N7. P. 207-216. [in English]

**Відомості про авторів:**

**Мелаш Валентина Дмитрівна**  
vmelash2018@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

**Дубяга Світлана Миколаївна**  
svetlana\_107@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

**Варениченко Анастасія Борисівна**  
Varenychenko2013@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-68-72

Матеріал надійшов до редакції 13. 10. 2022 р.  
Прийнято до друку 30. 10. 2022 р.

**Information about the authors:**

**Melash Valentyna Dmytrivna**  
vmelash2018@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Dubiaha Svitlana Mykolaivna**  
svetlana\_107@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Varenychenko Anastasiia Borisovna**  
Varenychenko2013@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-68-72

Received at the editorial office 13. 10. 2022.  
Accepted for publishing 30. 10. 2022.



УДК 373.2.015.31:316.42:004

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОГО ДИЗАЙНУ

Тетяна Нижник, Світлана Городнича

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

Статтю присвячено теоретичним аспектам формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичного дизайну. Авторами здійснено аналіз теоретичних підходів щодо визначення поняття «дидактичний дизайн». У статті розглянуто властивості, принципи та основні завдання дидактичного дизайну. Підкреслено, що головними завданнями дидактичного дизайну є цілеспрямоване розширення образного поля візуальних дидактичних об'єктів; пошук оптимальних методів навчання і виховання; побудова різноманітних засобів освіти; розробка компонентів дидактичного забезпечення освітнього процесу. Авторами визначено можливості дидактичного дизайну у формуванні соціальної компетентності старших дошкільників та запропоновано варіанти візуалізації навчального й розвивального матеріалу.

**Ключові слова:**

дидактичний дизайн; соціальна компетентність; дошкільний вік; властивості дидактичного дизайну; візуалізація навчального матеріалу.

**Resume:**

**Nyzhnyk Tetiana, Horodnycha Svitlana. Theoretical aspects of the formation of social competence in children of older preschool age by means of didactic design.**

The article is devoted to the theoretical aspects of the formation of social competence of older preschool children by means of didactic design. The authors analyzed theoretical approaches to defining the concept of "didactic design". It is emphasized that didactic design is one of the most important components of all branches of modern education. The authors consider the properties, principles and main tasks of didactic design. Functional, aesthetic and technological properties of didactic design are revealed. It is emphasized that the main tasks of didactic design are: purposeful expansion of the visual field of visual didactic objects; search for optimal methods of education and upbringing; construction of various means of education; development of didactic support components of the educational process. The article determines that didactic design allows implementing a number of important pedagogical functions, such as solving the problem of continuity of education, expanding the educational material with visual navigators of knowledge and skills, supplementing the methodology of pedagogical design by means of knowledge modelling. The psychological requirements for the creation of visual didactic material (compression, simplicity, emotionality, structure and integrity) are considered. The authors determine the possibilities of didactic design in the formation of social competence of older preschool children and offer options for visualizing educational and developmental material in working with preschoolers. It is noted that the correct organization of the educational environment with the use of didactic design, the skillful, organic inclusion of various visual material in classes allows giving them an exploratory, developmental character. Based on the results of the theoretical analysis of the problem, the authors formulated conclusions and outlined the prospects for further research in the specified direction.

**Key words:**

didactic design; social competence; preschool age; properties of didactic design; visualization of educational material.

Постановка проблеми. Однією з ключових категорій системи освіти є поняття соціальної компетентності, яке пов'язане з особливостями розвитку відповідних поведінкових установок, ціннісних орієнтацій, норм і зразків взаємодії людини з навколишнім світом. Соціальна компетентність як необхідний елемент гармонійно розвиненої особистості й компонент життєвої компетентності людини вимагає розвитку ще в дошкільному віці. Тому на необхідності формування соціальної компетентності в дошкільному віці наголошується у змісті освітньої лінії «Дитина в соціумі» у Базовому компоненті дошкільної освіти (нова редакція) (*Базовий Компонент Дошкільної Освіти*, 2021, с. 16).

Сучасні реалії дошкільної освіти, які передбачають очну, онлайн та змішану форму організації освітнього процесу, висувають більш високі вимоги до образної трансляції інформації дітям дошкільного віку (візуалізації образу), яка забезпечує не лише реалізацію дидактичних принципів наочності, але й сприяє формуванню образного мислення, завдяки якому діти ефективніше засвоюють навчальний матеріал.

Крім того, естетично оформлене, яскраве візуальне супроводження подання навчального матеріалу активізує обмін повідомленнями між суб'єктами освітнього процесу, а також, включаючись в міжособистісну взаємодію, сприяє більш активному формуванню соціальної компетентності й посилює мотивацію дошкільників шляхом активізації інтересу пізнавальної спрямованості дитини, пов'язаною з її позитивним емоційним переживанням.

Серед найважливіших компонентів освіти які не лише забезпечують образну трансляцію навчальної інформації здобувачам освіти, а й допомагають ефективному опануванню дошкільниками необхідних компетентностей особливе місце належить дидактичному дизайну, який сприяє вирішенню цілої низки важливих завдань сучасної освіти, таких як підвищення якості освіти; інтенсифікації освітнього процесу; підвищення навчальної мотивації; позитивному впливу на гармонійний розвиток особистості; використання комп'ютерних технологій та розширення можливостей використання сучасного медіапростору в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес науковців до проблеми формування соціальної компетентності дошкільників завжди був високим, адже, як зазначає Л. М. Павлюк, діти в умовах демократичного суспільства мають бути готовими до активного залучення в майбутньому до соціально-культурних процесів (Павлюк, 2012, с. 40). Серед сучасних учених, які займаються пошуком ефективних шляхів формування соціальної компетентності у старшому дошкільному віці, слід виокремити М.М. Айзенбарт, С.П. Бойко, В.Г. Бутенко, С.М. Кондратюк, О.Л. Кононко, О.М. Литвишко, Н.О. Максимовську, О.О. Максимову, С.І. Матвієнко, К.В. Онищенко, О.М. Шишову.

До питань дидактичного дизайну та візуалізації в освітньому середовищі звертались Л.І. Білоусова, М.М. Близнюк, В.П. Боюн, Дж. Гібсон, Л.Е. Гризун, Р.М. Горбатюк, Н.В. Житеньова, А.В. Мудрак, В.П. Тименко, О.Ч. Чирва та ін. Так, М.М. Близнюк вважає, що педагогічний дизайн слід розглядати як неодмінну складову, що має враховуватися при проектуванні сучасних засобів навчання (Близнюк, 2018), Р.М. Горбатюк зазначає, що методи й засоби дизайну дозволяють спроектувати навчальне середовище, яке забезпечує розвиток проектно-орієнтованого мислення (Горбатюк, & Луцик, 2021), а Н.В. Житеньова, аналізуючи різні підходи до визначення поняття «дидактичний дизайн», наголошує на тому, що саме дидактичний дизайн займається пошуком оптимальних методів навчання і виховання, які є необхідними для змін у знаннях, уміннях та навичках вихованців (Житеньова, 2019).

Сьогодні існує велика кількість наукових публікацій, присвячених розробці питань щодо пошуку ефективних засобів, методів, шляхів формування соціальної компетентності у старшому дошкільному віці, але майже відсутні роботи, в яких розкриваються можливості використання дидактичного дизайну в роботі дітей старшого дошкільного віку з метою розвитку зазначеної компетентності. Таким чином, виходячи з недостатньої розробленості проблеми, виникає нагальна потреба у визначенні можливостей дидактичного дизайну у формуванні соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у визначенні можливостей дидактичного дизайну у формуванні соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Основні завдання: здійснити теоретичний аналіз проблеми формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичного дизайну; розглянути властивості,

принципи та основні завдання дидактичного дизайну; визначити можливості застосування дидактичного дизайну у формуванні соціальної компетентності в старшому дошкільному віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Організація освітнього середовища та подання навчального матеріалу за допомогою медіапростору під час дистанційного навчання передбачає активне застосування дидактичного дизайну. У якості самостійної науки дидактичний дизайн розпочав своє формування в середні минулого сторіччя на основі досліджень, які проводилися в межах когнітивної та поведінкової психології (Reiser, 2012).

Дидактичний дизайн учені частіше за все розглядають як проектну діяльність, яка спрямована на формування освітнього середовища з певними функціональними та естетичними якостями (Горбатюк, & Луцик, 2021, с. 174). Також дидактичний дизайн розуміють як проектування освітнього середовища в цілому (від педагогічних систем, процесу та технологій навчання до структуризації змісту, форм і інструментарію подання навчального матеріалу); як напрямок педагогічної науки й практики, що вивчає питання розробки навчальних матеріалів, формування навчального середовища та побудови ефективного навчального процесу; як проектну діяльність, яка передбачає розробку навчального процесу та освітнього середовища; як процес аналізу потреб і цілей навчання та як розробку систем викладання для задоволення цих потреб (Близнюк, 2018, с. 8).

Розглядаючи більш детально поняття «дидактичний дизайн» варто визначити, що вчені характеризують його як особливу професійну якість, як особливий тип проектного мислення педагога, який здатний до проектування дидактичних об'єктів, що володіють наступними властивостями:

- функціональними, які полягають у спеціальній організації навчального матеріалу й візуально зручному його представленню та знаходять свою реалізацію у розробці дизайн-проектів, створенні освітнього середовища, дидактичного забезпечення освітнього процесу, розробці навчальних та методичних посібників тощо;
- естетичними, які спрямовані на забезпечення комфортного психологічного сприйняття, активацію емоційно-образного компонента мислення та реалізуються традиційними та інноваційними методами подання навчального матеріалу через спеціальні змістовні та оформлювальні засоби;

- технологічними, які полягають у забезпеченні відтворюваності результатів проектування, його інноваційного характеру та реалізуються за допомогою засобів інформаційних технологій, медійного простору тощо.

С.М. Денисенко підкреслює, що дидактичний дизайн ґрунтується на принципах, на яких базується весь процес навчання, а саме на засадах науковості, наочності, доступності, безперервності та наступності, оглядовості мислення та комфортності (Денисенко, 2015, с. 79).

Завдання дидактичного дизайну полягає у цілеспрямованому розширенні образного поля візуальних дидактичних об'єктів, що відрізняються привабливістю та «образомісткістю» пізнавальної інформації. У процесі вирішення цього завдання вихователь закладу дошкільної освіти стає унікальним фахівцем, який розв'язує актуальні практико-педагогічні завдання, що постають перед сучасною освітою в умовах організації дистанційної освіти. Отже одним з головних завдань дидактичного дизайну є пошук оптимальних методів навчання і виховання, побудова різноманітних засобів освіти, розробка компонентів дидактичного забезпечення освітнього процесу (Житеньова, 2017, с. 11–12).

Серед усього розмаїття завдань, що стоять перед дидактичним дизайном в контексті реалізації дошкільної освіти, найбільш актуальним є визначення можливостей використання та проектування візуалізації навчального й розвивального матеріалу з метою формування соціальної компетентності у старшому дошкільному віці. Варто зазначити, що для формування основ цієї компетентності найбільш продуктивним є саме період дошкільного дитинства. У зв'язку з цим варто пам'ятати, що найважливішою умовою реалізації вказаної мети є створення сприятливого освітнього простору в умовах закладу дошкільної освіти, незважаючи на те, як діти відвідують заклади – очно, онлайн чи змішано.

Застосування дидактичного дизайну в організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти з метою формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку дозволяє реалізовувати такі важливі педагогічні функції:

- по-перше, дидактичний дизайн істотно сприяє розв'язанню проблем наступності та безперервності завдяки формуванню логічних умінь, необхідних для сприйняття та осмислення матеріалу, освоєння дошкільником навколишньої дійсності;

- по-друге, він дозволяє доповнити навчальний матеріал наочними (візуальними) навігаторами знань та умінь, за допомогою яких здійснюється ефективно згортання і фіксація навчального та виховного матеріалу, його застосування й відтворення;
- по-третє, дидактичний дизайн доповнює методику педагогічного проектування засобами моделювання знань, тим самим істотно удосконалюючи її.

Важливим моментом використання візуальних матеріалів у роботі з дошкільниками є врахування відповідних вимог, критеріїв, специфіки та принципів щодо якості, доступності й змістовності візуалізації. Тому при розробці навчального матеріалу, який буде транслюватися через технічні засоби, необхідно враховувати вікові та психологічні особливості дітей старшого дошкільного віку, а також загальне розуміння того, на розвиток яких компетенцій спрямований візуальний супровідний матеріал. Вірно розроблений дизайн візуального матеріалу здатний творити дива. Професійний вихователь, що мислить креативно, навіть звичайну презентацію зможе зробити настільки ефектною, яскравою і цікавою, що вона захопить увагу та пробудить інтерес дитини до заняття.

До створення візуального дидактичного матеріалу (візуального супроводження занять), який використовують в роботі з дітьми старшого дошкільного віку висуваються такі психологічні вимоги:

- компресії, яка передбачає подання візуального матеріалу у вигляді лаконічних, але змістовних та зрозумілих смислових одиниць;
- простоти, тобто візуальний навчальний матеріал має бути легким для сприйняття, конкретним, простим і не містити зайвих елементів, які не несуть смислового навантаження;
- емоційності, що полягає у необхідності створення та подання візуального матеріалу у вигляді яскравих, цікавих образів, що захоплюють, містять емоційне забарвлення і залишають яскраві позитивні враження;
- структурності, який передбачає логічне поєднання ключових елементів, пов'язаних з ними смислових блоків та всіх елементів візуального дидактичного засобу смисловими зв'язками;
- цілісності подання візуального матеріалу, тобто створення цілісної картини для репрезентації (Житеньова, 2019, с. 22–24).

Таким чином у плануванні навчальних занять з використанням візуальних матеріалів необхідно

враховувати те, що зміст і умови мають бути доступними для дітей старшого дошкільного віку, відповідати їх потребам і інтересам, адже важкі завдання і надмірно складні умови руйнують інтерес дитини до заняття, а дуже легкі сприймаються як розвага і не приносять бажаного результату. Завдання мають бути посилюючими, але, разом з тим, мати деякі ускладнення для сприяння соціального, емоційного та пізнавального розвитку дошкільника.

Варіантів візуалізації навчального та розвивального матеріалу в роботі з дітьми старшого дошкільного віку з метою формування у них соціальної компетентності дуже багато, але найцікавіші, на нашу думку, такі:

1) створення макетів (моделей) різних соціальних інституцій за сферами діяльності (дитячий садок, школа (музична, художня), сім'я, розвивальний центр, гурток, дитяче міністерство (освіти, закордонних справ, охорони довкілля, спорту тощо);

2) розробка тематичних проєктів з метою розвитку соціальних та комунікативних навичок (наприклад «Ательє», «Супермаркет», «Аквапарк», «Салон краси», «Діснейленд», «Зоопарк», «Пошта», «Банк» та ін.);

3) складання колажів за темами: «Космічна подорож», «Якби у звірів був дитячий садочок», «Хогвартс», «День народження» тощо;

4) заняття з елементами арттерапії («Акваріум» (нетрадиційне малювання), «В гостях у казки» (казкотерапія з елементами анімаційної терапії (створення казкових героїв, малювання або ліплення), «Чарівний острів» (робота з сипучими матеріалами), «Малювання коміксів» (анімаційна терапія), «Незвичайні образи» (монотипія, акватипія) та ін.

При використанні зазначених варіантів візуалізації навчального матеріалу варто намагатися не лише дати дітям можливість образно сприймати навчальний матеріал під час занять, а інтегрувати його в освітнє середовище дошкільного закладу для сприяння ефективній взаємодії дітей та підвищення рівня їх соціалізації.

Висновки. У процесі теоретичного аналізу наукової літератури за темою дослідження було визначено, що дидактичний дизайн є

перспективним напрямом педагогічної науки та важливим компонентом будь-якої ланки сучасної освіти. Під дидактичним дизайном вчені розуміють проєктну діяльність, яка спрямована на формування освітнього середовища з певними функціональними та естетичними якостями; проєктування освітнього середовища в цілому; напрямок педагогічної науки й практики, що вивчає питання розробки навчальних матеріалів, формування навчального середовища та побудови ефективного навчального процесу. Було сформульовано, що головними завданнями дидактичного дизайну є цілеспрямоване розширення образного поля візуальних дидактичних об'єктів; пошук оптимальних методів навчання і виховання; побудова різноманітних засобів освіти; розробка компонентів дидактичного забезпечення освітнього процесу; забезпечення функціональних, естетичних і технологічних вимог педагогічного процесу. Крім того, дидактичний дизайн дозволяє реалізовувати низку важливих педагогічних функцій, таких як розв'язання проблеми наступності та безперервності освіти, розширення навчального матеріалу візуальними навігаторами знань та умінь, доповнення методики педагогічного проєктування засобами моделювання знань. У результаті теоретичного аналізу визначеної проблеми зроблено висновок, що правильна організація освітнього середовища із застосуванням дидактичного дизайну (включаючи забезпечення функціональних, естетичних і технологічних вимог освітнього процесу), а також уміле, органічне впровадження різноманітного візуального матеріалу в заняття дозволяє надати їм пошуковий та розвивальний характер, стимулювати дошкільника до самостійної пізнавальної діяльності, змінити його роль зі звичайного виконавця на активного учасника, що позитивно впливає на його соціальний розвиток.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку гнучких дизайнерських підходів до створення візуального навчального матеріалу для супроводження занять з дітьми старшого дошкільного віку з метою формування у них соціальної компетентності з використанням можливостей сучасного медіапростору.

#### Список використаних джерел

- Базовий компонент (Державний стандарт) дошкільної освіти. (2021). Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. Практика управління дошкільним закладом. Київ. 37 с.
- Близнюк, М. М. (2018). Педагогічний дизайн як сучасний дидактичний напрям у підготовці майбутніх художників. *Журнал Науковий огляд*, 4 (47). URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/1550>

#### References

- The basic component of preschool education (new edition) (2021) / Research supervisor: T. O. Pirozhenko, corresponding member of the National Academy of Sciences of Ukraine, professor, doctor of pedagogy; authors: Bayer O. M., Bezsonova O. K., Brezhneva O. G., Havrysh N. V., Zagorodnya L. P., etc. Kyiv, 37 p. [in Ukrainian].
- Blyznyuk, M. M. (2018). Pedagogical design as a modern didactic direction in the training of future artists.

- Горбатюк, Р., & Луцик, І. (2021). Дидактичний дизайн у професійній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 45, 173–177.
- Денисенко, С. М. (2015). Педагогічний дизайн у сучасному освітньому процесі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 3 (81), 79–83.
- Житеньова, Н. В. (2019). *Візуальні дидактичні засоби: Створення та використання в освітній практиці*. Навчально-методичний посібник. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. 89 с.
- Житеньова, Н. В. (2017). Принципи візуалізації як основа дидактичного дизайну. *ScienceRise. Pedagogical Education*, 3, 11–14.
- Павлюк, Л. М. (2012). Теоретичні аспекти проблеми формування соціальної компетентності старших підлітків. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*, 4, 40–43.
- Definitions of Instructional Design. Education University of Michigan. URL: <http://www.umich.edu/~ed626/define.html>.
- Reiser, R. A. A History of Instructional Design and Technology: Part 2: A History of Instructional Design Archived 2012-09-15 at the Wayback Machine. *ETR&D*. 2001. Vol. 49, Nr 2. P. 57–67.
- Scientific review magazine. No. 4 (47). URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/1550> [in Ukrainian].
- Horbatyuk, R., Lutsyk, I. (2021). Didactic design in professional education. Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems. No. 45. P. 173-177. [in Ukrainian].
- Denisenko, S. M. (2015). Pedagogical design in the modern educational process. Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. No. 3 (81). P. 79-83. [in Ukrainian].
- Zhitnyova, N. V. (2019). Visual didactic tools: Creation and use in educational practice. Educational and methodological manual. Kh.: Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda. 89 p. [in Ukrainian].
- Zhytenyova, N. V. (2017). Principles of visualization as the basis of didactic design. ScienceRise. Pedagogical Education. No. 3. P. 11-14. [in Ukrainian].
- Pavlyuk, L. M. (2012). Theoretical aspects of the problem of the formation of social competence of older teenagers. Scientific notes [Nizhyn State University named after Mykola Gogol]. Ser.: Psychological and pedagogical sciences. № 4. C. 40-43. [in Ukrainian].
- Definitions of Instructional Design. Education University of Michigan. URL: <http://www.umich.edu/~ed626/define.html>. [in English].
- Reiser, R. A. (2001). A History of Instructional Design and Technology: Part 2: A History of Instructional Design Archived 2012-09-15 at the Wayback Machine. *ETR&D*. Vol. 49, Nr 2. P. 57–67. [in English].

**Відомості про авторів:**

**Нижник Тетяна Олексіївна**  
nizhna82@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Наукового містечка, 59,  
м. Запоріжжя, 69000, Україна

**Городнича Світлана Володимирівна**  
svetlana96gorod@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Наукового містечка, 59,  
м. Запоріжжя, 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-73-77

Матеріал надійшов до редакції 24. 10. 2022 р.  
Прийнято до друку 11. 11. 2022 р.

**Information about the authors:**

**Nyzhnyk Tatyana Oleksiivna**  
nizhna82@gmail.com

Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University  
Scientific Town St., 59, Zaporizhzhia  
69000, Ukraine

**Horodnycha Svitlana Volodymyrivna**  
svetlana96gorod@gmail.com

Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University  
Scientific Town St., 59, Zaporizhzhia  
69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-73-77

Received at the editorial office 24. 10. 2022.  
Accepted for publishing 11. 11. 2022.

## ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ДИРИГЕНТСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Олена Переверзева

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті систематизовано та узагальнено рекомендації щодо самостійної підготовки до диригентської діяльності, розроблені на основі програми навчальної дисципліни «Хорове диригування», освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр педагогічної освіти. У публікації визначено основні завдання для вчителя музичного мистецтва у процесі самостійної підготовки до диригентської діяльності, обґрунтовано сутність поняття «самостійна підготовка» до практичної роботи з хором, розкрито особливості підбору хорового твору, попередньої роботи диригента над хоровою партитурою, визначено психолого-педагогічні умови репетиційної роботи з хоровим колективом та концертного виступу.

Хоровий клас і практична робота з хором є однією з основних виконавських і практичних дисциплін спеціального циклу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Аналізуючи результати багаторічної хормейстерської роботи майбутніх вчителів музичного мистецтва, навіть при достатньому володінні спеціальними вміннями і навичками, у студентів спостерігаються труднощі в роботі з хоровим колективом.

Недосвідчені музиканти відчувають труднощі в організації та плануванні репетиційної роботи, у визначенні технічних помилок і виконавських недоліків, у виявленні причин неточності виконання, в знаходженні засобів усунення технічних помилок і виконавських недоліків. Найбільшу складність для студента-хормейстера становить робота над якісною стороною вокально-хорового звучання, яке так само залежить від наявності у диригента внутрішніх уявлень і ясного розуміння завдань і засобів досягнення поставленої мети.

Публікація збагатить студентів, – майбутніх вчителів музичного мистецтва, – основними знаннями, прийомами і методами попередньої роботи диригента над хоровою партитурою, засобами репетиційної роботи і підготовки до концертного виступу.

### Ключові слова:

хоровий клас; хорове диригування; вчитель музичного мистецтва; самостійна підготовка до диригентської діяльності; практична робота з хором; психолого-педагогічні умови репетиційної роботи.

### Resume:

**Pereverzeva Olena. Main tasks for a music teacher in the process of independent preparation for conducting activity.**

The article systematizes and summarizes recommendations for independent preparation for conducting activity, which were developed on the basis of the program of the educational discipline «Choir Conducting», the educational and qualification level is a bachelor of pedagogical education. The publication defines the main tasks for a music teacher in the process of independent preparation for conducting activities, substantiates the essence of the concept of «independent preparation» for practical work with a choir, reveals the features of choosing a choral work, the conductor's preliminary work on a choral score, defines the psychological and pedagogical conditions of rehearsal work with a choir and a concert performance.

Choir class and practical work with the choir is one of the main performance and practical disciplines of the special cycle of professional training of future music teachers. Analyzing the results of many years of choirmaster work of future music teachers, even with sufficient possession of special abilities and skills, students have difficulties in working with a choral team.

Inexperienced musicians experience difficulties in organizing and planning rehearsal work, in identifying technical errors and performance deficiencies, in identifying the causes of performance inaccuracies, in finding means of eliminating technical errors and performance deficiencies. The greatest difficulty for a choirmaster student is the work on the quality side of vocal and choral sound, which, in turn, depends on the conductor having internal ideas and a clear understanding of the tasks and means of achieving the set goal.

The publication will enrich students – future teachers of musical art with the basic knowledge, techniques and methods of the conductor's preliminary work on the choral score, rehearsal work and preparation for a concert performance.

### Key words:

choral class, choral conducting; music teacher; independent preparation for conducting activities; practical work with the choir; psychological and pedagogical conditions of rehearsal work.

Постановка проблеми. Хоровий клас і практична робота з хором є однією з основних виконавських і практичних дисциплін спеціального циклу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка складається з тісно взаємопов'язаних, і, водночас, досить самостійних двох розділів. У розділі «Хоровий клас» студент, будучи членом хорового колективу, вчиться і співає в хорі під керівництвом педагога; у розділі «Практична робота з хором» цей же хоровий колектив служить базою для придбання студентом практичних умінь і навичок управління хором, де студент виступає вже в якості диригента. Позиція, коли студент-музикант займає місце хорового диригента, дозволяє майбутньому вчителю музичного мистецтва розвинути організаторські здібності, виконавську волю, придбати вміння знаходити психологічний і

творчий контакти з кожним з учасників хору та з хоровим колективом в цілому, застосувати теоретичні та практичні знання, вміння і навички в реальній музично-педагогічній діяльності.

Аналізуючи результати багаторічної хормейстерської роботи майбутніх вчителів музичного мистецтва, навіть при достатньому володінні спеціальними вміннями і навичками, у студентів, як правило, спостерігаються труднощі в роботі з хоровим колективом. Незважаючи на те, що дисципліни диригентсько-хорового циклу охоплюють широке коло видів діяльності у сфері хорового виконавства, не всі вони можуть розвиватися рівномірно. Наприклад, до високого рівня доводяться мануальна техніка, освоєння хорової партитури, створення виконавської концепції, диригентське, вокальне та інструментальне виконання, вокальні навички, однак форми і методи розучування твору з хором,

управління хоромим звучанням, засоби педагогічного та художнього впливу закладаються у вигляді вихідних позицій. Необхідно зауважити, що вибір хорового репертуару, репетиційні вміння та навички, розспівування хорового колективу, задання тону хорового твору засвоюється студентами-музикантами тільки з позиції хорового виконавця.

У результаті впливу вищезазначених «больових точок», недосвідчені музиканти відчувають труднощі в організації та плануванні репетиційної роботи, у визначенні технічних помилок і виконавських недоліків, у виявленні причин неточності виконання, у знаходженні засобів усунення технічних помилок і виконавських недоліків. Найбільшу складність для студента-хормейстера представляє робота над якісною стороною вокально-хорового звучання, яке, в свою чергу, залежить від наявності у диригента внутрішніх уявлень і ясного розуміння завдань і засобів досягнення поставленої мети.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд навчальної літератури з хорового диригування в Україні показав, що в основному вона адресована викладачам навчальних закладів, які здійснюють підготовку диригентів для професійних колективів, а не для вчителів музичного мистецтва. У працях українських і зарубіжних авторів, таких, як М. Бахтадзе, В. Богданов-Березовський, В. Вальтер, Ф. Вайнгартнер, Г. Вуд, О. Ерем'яш, Ш. Мюнш, А. Пазовський, В. Ражніков, Б. Хайкін, О. Полякова (Полякова, 1987), Л. Пархоменко (Пархоменко, 1979), Н. Сегеда (Сегеда, 2011), Д. Огороднов (Огороднов, 1989), О. Коломоєць (Коломоєць, 2001), І. Гулеско (Гулеско, 2011), С. Горбенко (1999), Г. Дмитревський (Дмитревський, 1965) розглядаються загальні проблеми диригентського виконавського мистецтва.

Питання диригентської техніки висвітлені у працях М. Багриновського, Л. Безбородової, С. Казачкова, Е. Кана, М. Канерштейна, М. Колесси (Колесса, 1973), О. Малько, І. Мусіна, К. Ольхова, К. Птіци, О. Мархлевського (Мархлевський, 1986), В. Доронюка (Доронюк, 2004). Праці цих авторів вплинули на визначення змісту навчання та вдосконалення хорового й оркестрового диригування.

Методиці роботи диригента з хоромими колективами присвятили свої праці О. Анісімов, К. Виноградов, Е. Гембицька, А. Гуменюк, Г. Дмитревський (Дмитревський, 1965), О. Єгоров, В. Живов, Н. В. Калугіна, В. Краснощеків, К. Пігров, В. Соколов, П. Чесноков, Ю. Серганюк (Серганюк, 1991), В. Доронюк (Доронюк, 2007, 2008). Ці автори збагатили зміст освіти хорових диригентів.

Розробці методики викладання хорового диригування у вищих та середніх навчальних закладах присвятили свої дослідження Л. Андрєєва, Л. Безбородова, О. Поляков, О. Єгоров, О. Іванов-Радкевич, Я. Мединь, К. Ольхов, В. Доронюк (Доронюк, 2005), М. Берденніков (Берденніков, 1972), Е. Білявський (Білявський, 1984), Ю. Серганюк (Серганюк, 1991). Своїми працями вони внесли вагомий вклад у вирішення проблеми теорії і практики викладання та навчання диригування.

Формулювання цілей статті. Метою публікації є збагачення студентів, – майбутніх вчителів музичного мистецтва, – основними знаннями, прийомами і методами попередньої роботи диригента над хоровою партитурою, репетиційної роботи і підготовки до концертного виступу.

Запропоновані автором рекомендації щодо самостійної підготовки нададуть можливість студентам більш ефективно підготуватися до практичної роботи з хором.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійно-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва української національної школи за своїм змістом і характером відзначається винятковою багатоплановістю. Вона охоплює всі аспекти роботи, спрямовані на формування та розвиток музичної культури школярів в обсязі, передбаченому навчальними планами та програмами школи, а також численними напрямками позакласної і позашкільної роботи, включаючи музично-естетичну діяльність учителя серед дорослого населення.

У системі професійної та громадсько-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва особливе місце посідає диригування як один із різновидів творчої діяльності в галузі музично-хорового мистецтва. Тому підготовку майбутніх учителів до хорового диригування слід розглядати як їх підготовку до творчої діяльності. Цей процес передбачає оволодіння системою музично-теоретичних знань, методологією і методикою творчої діяльності, численними вміннями і навичками.

Диригентська діяльність учителя музичного мистецтва відрізняється від аналогічної діяльності професійного диригента рівнем, на якому вона здійснюється, але залишається подібною за своїм змістом. Тобто в процесі реалізації цієї діяльності вчитель вирішує ті самі творчі завдання, які вирішує професійний диригент

Перш ніж приступити до практичної роботи з хором, студент-хормейстер повинен вибрати хоріві твори. Підбір репертуару – це не одномоментний акт, а складний творчий процес:

з одного боку, в ньому фокусуються музично-естетичний смак і культура хорового диригента; з іншого боку, підбір творів до репертуару має педагогічний характер, тому що він обумовлений особливостями виконавців і репетиційними умовами.

При підборі репертуару для конкретного хорового колективу хормейстер зобов'язаний враховувати склад хору, рівень технічної оснащеності хору, його виконавські можливості, крім того, необхідно враховувати перспективи зростання технічної та виконавської майстерності хорового колективу. Отже, при підборі музичних творів до репертуару хору студент-хормейстер повинен керуватися наступними педагогічними принципами:

- художня цінність і значимість хорового твору (дотримання цього принципу передбачає виховання та розвиток музично-естетичного смаку кожного учасника хору, підвищення музично-виконавської культури хористів);
- доступність (тобто відповідність хорової партитури віковому й кількісному складу хору, ступеню його підготовленості);
- корисність (тобто придатність партитури для вирішення технічних і виконавських завдань, які сприяють зростанню виконавського рівня хорового колективу).

Крім того, репертуар повинен бути: різноманітним за історичними епохами, стилями, жанрами, характерами; складатися у відповідності з традиціями (репертуар академічного хору складають духовні та світські хорові твори, обробки та перекладання народних пісень, сучасні твори); мати достатню кількість творів а cappella (без супроводу), освоєння яких дозволяє найефективніше формувати хорову майстерність.

Хоровий твір для диригента є не просто нотним і поетичним текстом, або абстрактною схемою, а самою музикою, яка повинна ожити під владними рухами диригента. Хоровому диригенту необхідно розкрити суть творчої роботи композитора і поета, наблизитися до них, зрозуміти їх творчі завдання і подумки пройти разом з ними шлях до їх вирішення, тобто знайти відповідність композиційних рішень задуму. Кінцевим завданням вивчення хорового твору є художньо-виконавська інтерпретація творчого задуму композитора (автора) засобами диригентської та вокально-хорової техніки.

На відміну від хорового диригента у музикантів-виконавців інших спеціальностей осягнення твору відбувається одночасно з репетиційним процесом, з процесом засвоєння твору в умовах, аналогічних умовам його виконання. Більша ж частина роботи диригента –

це попередня робота над хоровим твором, яка проводиться до зустрічі з колективом виконавців і містить такі основні розділи: попереднє ознайомлення з партитурою; вивчення партитури; планування методів роботи з хоровим колективом і підготовка до репетиційної діяльності.

I етап: Ознайомлення з хоровим твором.

Робота над хоровим твором починається із загального знайомства з ним, коли основним завданням є створення першого враження від музичного та поетичного тексту, що дозволяє відчувати ступінь виразності музики і слова.

На думку провідного оперного диригента А. Пазовського, від гостроти, глибини і свіжості вражень, народжених першим знайомством з партитурою, залежить багато чого. Насамперед – ступінь активності свого ставлення до твору, вільне, зігріте безпосереднім почуттям і уявою про нього.

Початкова робота над поетичним текстом складається з його прочитання з інтонацією, виявлення сенсу, створення першого емоційного враження.

Способи першого прочитання музичного матеріалу можуть бути різними:

- виконання хорової партитури на фортепіано. Даний спосіб дозволяє почути всю хорову фактуру, але не дає повного уявлення про її звучання, оскільки розкривається в іншому тембрі, без слів, а отже передає лише ритмічні і звуковисотні співвідношення окремих елементів хорової фактури;
- вокальне виконання провідних голосів. При застосуванні цього способу диригент може особисто випробувати всі виразні можливості кожної хорової партії, однак, одноголосне виконання позбавляє сприйняття всієї хорової фактури і виробляє однолінійне мислення;
- розвиток внутрішнього слуху. При використанні такого способу відбувається активізація всіх слухових уявлень хорового диригента, сприяючи створенню «повної картини». Слід зауважити, що будучи вищою формою сприйняття, подібна здатність набувається з часом, з накопиченням досвіду практичної роботи з хором;
- прослуховування нового хорового твору з нотним текстом в руках у «живому» виконанні або в записі. Записи творів у виконанні хорових колективів під керівництвом досвідчених диригентів, безумовно, є для початківця диригента прекрасним навчально-виховним посібником, що виховує його художній



смак і вимогливість щодо ладу, ансамблю, балансу. Такий спосіб може допомогти у формуванні уявлень, але вдаватися до нього рекомендується після використання перерахованих вище способів, для підтвердження правильності власних висновків.

Отже повноцінне враження про новий хоровий твір залежить від творчої уяви диригента, від його музично-слухових уявлень та вміння використовувати всі способи прочитання музично-текстового матеріалу інтегровано. Як відзначають теоретики і показує практика, чим повніше і яскравіше перше враження про твір, тим більш плідною буде вся подальша робота і тим легше буде побачити в ній контури майбутнього виконавського плану.

II етап: Вивчення хорової партитури.

Хорова партитура являє собою вид нотно-словесного запису хорової музики, при якому вокальні партії розміщуються на окремих рядках, розташованих один над іншим, а ноти, відповідні звукам, що одночасно виконуються учасниками хору, розміщуються на одній вертикалі.

Вивчення хорової партитури – процес досить трудомісткий, він здійснюється за кількома напрямками. Перший напрямок – вивчення нотного тексту хорової партитури за допомогою фортепіано.

Для хорового диригента фортепіано є засобом для прочитання, відмінного розуміння і вільного знання тексту, оскільки в попередній роботі, у відриві від свого «інструменту» – хору, диригент може уявити звучання хорової партитури тільки внутрішнім слухом і в звучанні фортепіано. Виконання партитури на фортепіано є найважливішим засобом виконавського осягнення, під час його відбувається аналіз дією. Необхідною умовою для подібного вивчення хорової партитури є повільний темп, тому що він при розшифруванні музичного тексту не відіграє вирішальної ролі. Подібний виконавський аналіз дозволяє шляхом проб і повторень шліфувати окремі деталі і фрагменти партитури з паралельним дослідженням всіх її особливостей.

На етапі попередньої роботи над хоровою партитурою фортепіано служить диригенту своєрідним «тренажером», який дозволяє вивчати хорову партитуру, ніби в процесі репетиції. Необхідно зауважити, що виконання хорової партитури на фортепіано вимагає від диригента володіння навичкою аранжування-перекладання хорового твору для виконання на фортепіано.

Студент, вивчаючи хорову партитуру на фортепіано, стикається з багатонаправленістю і багатомірністю музичної мови: по-перше, сам нотний текст являє собою систему графічних

знаків (ноти, тривалості, штрихи, нюанси, ключі, знаки альтерації), яка вимагає розшифровки і комплексного поєднання отриманих результатів; по-друге, необхідно співвідносити логіку розвитку музичного та поетичного текстів твору.

Розпочинати освоєння хорової партитури на фортепіано слід з вибору аплікатури. На думку хорового диригента і педагога С. Казачкова, кожен палець того, хто грає, подібно партії в хорі, має свої виразні особливості, які потрібно правильно використовувати, то домагаючись рівності їх звучання, то, навпаки, виявляючи характерні темброві і артикуляційні особливості кожного пальця.

Другий напрямок – вокальне освоєння голосів хорової партитури. Цей напрямок для хорового диригента має особливе значення. Диригентська професійна підготовка студента, – майбутнього педагога-музиканта, – на відміну від інших музичних спеціальностей (інструменталістів, співаків), проводиться протягом років навчання під фортепіано. Самостійна (попередня) робота студентів з нотним текстом хорової партитури виконується також за допомогою фортепіано. Темперований лад, «готове» звучання на інструменті, однотембровість хорових голосів не формують у студента вміння слухання горизонтальних і вертикальних інтонаційних співвідношень звуків, так необхідних хоровому диригенту, гальмують формування звуковисотного і тембрових уявлень, порушують виховання співочих виконавських навичок. Педагог О. Іванов-Радкевич, який займався питаннями виховання диригента, зазначив, що навіть осмислений нотний текст, відтворений на фортепіано, для диригента є «репродукцією» і тільки величезна робота уяви може наблизити його до реального хорового звучання.

Враховуючи вищесказане, значення вокально-інтонаційного вивчення голосів хорової партитури важко переоцінити. Спів – це та діяльність, в якій формуються і розвиваються музично-слухові уявлення, це один з провідних компонентів музичного слуху. Здатність вільно користуватися слуховими уявленнями, що відображають звуковисотні рухи музичних звуків і їх співвідношення, входить у поняття «внутрішній слух».

При вокально-інтонаційному вивченні партитури студент-хормейстер виявляє характер вокального дихання, пов'язаного з довжиною фрази, виразними властивостями реестрового і тембрового звучання, штрихів і способах вокальної атаки; визначає взаємозв'язок теситури, динаміки, вокальної артикуляції, дикції; виявляє логіку розвитку кожного голосу тощо. Для виявлення напруги голосового апарату, незалежно від типу голосу студента,

хорові партії слід співати обов'язково у вказаній композитором теситурі, що допомагає усвідомити виразні реєстрові і темброві можливості співочих голосів.

Наявність в хоровій партитурі кількох партій вимагає синтезуючого уявлення їх гармонічного поєднання по вертикалі, усвідомлення особливого колориту, який виникає від поєднання різних за тембром партій в загальному хоровому звучанні. У цьому випадку мова йде про здатність уявлення звучання хорової партитури, яке залежить від творчої уяви диригента, від його здатності й уміння чути внутрішнім слухом хорову тканину, використовуючи при цьому весь свій досвід і знання.

Третій напрям – комплексний аналіз хорової партитури, створення інтерпретації. Аналіз хорового твору має свою специфіку і є важливою складовою в попередній роботі диригента над хоровим твором. Для створення високохудожньої інтерпретації диригенту хору необхідно володіти комплексним аналізом, що дозволяє виявити і сформулювати концентрований ідеальний образ, який буде виступати і як внутрішня опора, і як цільова установка для майбутньої виконавської практики.

Комплексний аналіз включає в себе історико-стилістичний, музично-теоретичний, вокально-хоровий, диригентсько-виконавський аналіз. Метою такого аналізу є виявлення, обґрунтування та узагальнення всіх засобів музичної виразності, які виявлені в результаті ретельного музично-теоретичного і виконавського аналізу хорової партитури (вокального та фортепіанного вивчення партитури).

Подібний аналіз передбачає глибоке розуміння системи засобів виразності в її зв'язках з історичною еволюцією диригентсько-хорового мистецтва. Аналіз хорового твору повинен враховувати численні відомості про змістовно-виразні і формоутворюючі можливості різних сторін і елементів музики і слова, тобто великий матеріал, накопичений в галузі семантики, граматики, стилістики й історичної еволюції музичної та поетичної мови.

Видатний педагог-диригент С. Казачков вважає, що під час аналізу хорової партитури необхідно шукати підтекст, який виникає через літературно-поетичний і музичний контексти в складній взаємодії обох елементів. Аналізуючи, диригент повинен по можливості наблизитися до авторів і не тільки зрозуміти їхні творчі завдання, а й подумки пройти разом з ними шлях до їх вирішення. При такому підході до аналізу «зсередини» диригент знаходить відповідність композиційних рішень задуму.

Час, коли диригент здатний уявити хоровий твір як цілісний образ, можна вважати моментом завершення аналізу, при цьому, удосконалюючи і шліфуючи хоровий твір під час репетиції, диригент повертається до фрагментарного, а часом і до елементарного аналізу, уточнюючи деталі, пропорції.

Підсумком виконаної роботи є створення виконавської інтерпретації хорового твору, яка далі буде виступати і як внутрішня опора, і як цільова установка для виконавської практики хорового диригента. Відомий диригент А. Пазовський наголошує, що поки допитлива думка і чуйне серце диригента не відчують за нотними знаками живу душу композитора, ці знаки залишаться не більш, як умовним, мертвим шифром. Тільки після того, як диригент розкриє для самого себе прихований у нотному записі авторський задум, він зможе засобами свого мистецтва, через натхненний ним творчий колектив, запалити і слухача.

Четвертий напрямок – диригентське освоєння хорової партитури. Роль диригентського показу надзвичайно важлива на всіх етапах розучування партитури з хором і зростає по мірі вивчення тексту хорового твору, а до моменту концертного виконання залишається єдиним засобом впливу на хоровий колектив, тому в розділі попередня робота над хоровою партитурою диригентське освоєння носить обов'язковий характер. На цьому етапі необхідно не тільки освоїти диригентську схему і певні види афтакту, а й визначити характер диригентського жесту, спираючись на результати попередньої роботи.

Диригентське освоєння хорової партитури містить в собі:

- показ вступів і знятть, характеру співочого дихання і цезур;
- показ метру, внутрішньодольової пульсації, ритмічного малюнку, фермат;
- показ темпу і темпової агогіки всередині фрази і на межі розділів;
- показ динаміки та її змін (*crecendo*, *diminuendo*), фразування, кульмінацій;
- показ штриха і його змін;
- вибір диригентських жестів і мімічних засобів для вирішення виконавських завдань, пов'язаних з емоційно-вольовою сферою.

III етап: Підготовка до репетиційної діяльності  
Заключний розділ попередньої роботи диригента – підготовка до репетиційної діяльності. Вона ґрунтується на отриманих результатах першого і другого розділів і являє собою роботу зі створення робочого виконавського плану, проектування вокально-хорової роботи та організації репетиційного часу.

Для успішної репетиційної роботи необхідно виявити вокально-хорові труднощі в хоровій партитурі, що вимагають особливої уваги в процесі розучування музичного твору:

- інтонаційні труднощі;
- метроритмічні труднощі;
- труднощі в роботі над мелодичним і гармонічним строем;
- хоровий баланс;
- труднощі з вирівнювання тембрового ансамблю в кожній хоровій партії;
- труднощі розподілу співочого дихання в кожній хоровій партії;
- штрихові труднощі;
- труднощі в роботі над темпом і агогікою;
- труднощі в роботі над динамікою і фразуванням;
- теситурні і регістрові труднощі;
- дикційні труднощі.

Далі слід перейти до створення робочої партитури – хорової партитури, до якої внесені всі виявлені в результаті цілісного аналізу відомості, відзначені вокально-хорові труднощі, проставлені такти для координованої роботи диригента і хористів. Для малодосвідченого хормейстера наявність робочої партитури має особливе значення.

Завершується попередня робота диригента над партитурою складанням репетиційного плану. План репетиційної роботи включає в себе: визначення основних завдань у роботі з хором над розучуванням твору, облік проблемних моментів, знаходження доцільних репетиційних прийомів, що сприяють ефективності репетиції, врахування рівня і технічних можливостей хору. Слід зауважити, що план репетиційної роботи повинен бути коротким і досить гнучким, що дозволяє студенту-хормейстеру швидко реагувати на реальну ситуацію і вносити зміни в роботу по ходу репетиції.

Після всебічного і ретельного вивчення партитури хорового твору, студент-хормейстер приступає до розучування даного твору з хоровим колективом.

І етап: Розспівування хору.

Як показує хорова практика доцільно починати репетицію з налаштування і розспівування хору. В першу чергу хорове розспівування – це підготовка голосового апарату співаків; по-друге – налаштування хору як «інструменту» по мелодичному і гармонічному строю, по ансамблю (унісонному, тембровому), по балансу звучання хорових партій, по режиму співочого дихання, що готує хоровий колектив до репетиційної роботи над хоровими творами.

За допомогою систематично розроблених вокально-хорових вправ диригент має

можливість направляти і покращувати звучання, як окремих хорових партій, так і всього хору. Розспівування хору слід проводити перед початком репетиції, відводячи на нього не більше 10-15 хвилин, бажано в режимі «a cappella» або за мінімальної підтримки інструменту.

Розспівування можна здійснювати за різними варіантами: спільне розспівування хорового колективу; розспівування груп голосів; розспівування окремих хорових партій; індивідуальне розспівування.

Процес розспівування починається з показу (програвання або проспівування) вокально-хорової вправи диригентом, потім детально пояснюється його побудова (інтерваліка, розмір, ритм), ставляться вокально-технічні завдання, після цього задається тон і хор розпочинає вивчення твору.

Хорові розспівування унісонного і унісонно-октавного порядку рекомендується починати з середнього регістру хорових партій, який найбільш сприяє природньому відтворенню звуку, і поступово вести їх в хроматичному висхідному порядку до верхнього регістру, а потім в низхідному – до нижнього регістру. Спів має здійснюватися в заданому динамічному відтінку.

- Пропонуємо послідовність роботи над вправами подібного виду:
- спів «закритим ротом» – як найбільш зручний прийом для формування звуку, при якому кожен співак може з найбільшою точністю направляти свій звук. Однак, необхідний слуховий контроль за напрямком звучності, тому що напрямок звуку в носову порожнину тягне за собою появу «носового» або «гугнявого» співу;
- спів на голосні звуки; рекомендується певна послідовність голосних: А-Е-І-О-У і У-О-І-Е-А. При виконанні голосних необхідно спостерігати за правильною артикуляцією та необхідною атакою звуку;
- спів на окремі склади, складені із застосуванням одного (ма-ме-мі-мо-му, ла-ле-лі-ло-лу, та-те-ті-то-ту, ба-бе-бі-бо-бу і т.і.) або різних комбінацій двох приголосних звуків: дзвінкого і глухого (наприклад, да-де-ді-до-ду і та-те-ті-то-ту), двох дзвінких (бра-бре-брі-бро-бру). В даному випадку необхідно стежити за правильною артикуляцією, чіткою вимовою і атакою звуку.

Після того, як буде проведено унісонне або унісонно-октавне розспівування, слід перейти до дво- або триголосних вправ, які дозволяють

поступово включити кожного співака хору в гармонічне загальнохорове звучання.

Якщо вправи унісонного і унісонно-октавного порядку є горизонтальною настройкою хору, то гармонічні вправи спрямовані на налаштування хорової вертикалі. Практика показує особливу доцільність виконання гармонічних вправ тільки «а саррелла» (без супроводу фортепіано).

Кожен вид вправ має свої певні цілі і завдання, тому при розспівуванні хору рекомендується використання усіх видів вправ.

II етап: Задавання тону.

Серед численних обов'язків диригента хору задавання тону має особливе місце. Правильно задати тон – це означає ввести хоровий колектив в тональність твору і організувати допомогу в «прийомі» тону кожної з хорових партій. Інтонаційне чисте, спокійне і впевнене задавання тону визначає інтонаційну точність подальшого виконання хорового твору.

У хоровій практиці диригентами застосовуються різні методи задавання тону. Одні, виходячи на естраду і стаючи на диригентське місце, задають тон безпосередньо перед хоровим колективом. Інші часто обходять навколо хорового колективу або проходять між окремими голосовими групами і в цей час по кілька разів задають тон. Як показує досвід багатьох хорових диригентів, перевага залишається за першим методом.

Задавання тону можливо наступними способами: голосом диригента за допомогою камертона і за допомогою фортепіано або іншого інструменту. При виконанні хором творів «а саррелла» бажано задавати тон голосом, користуючись камертоном. Камертон використовується як на репетиціях, так і в концертному виступі. Технічний процес роботи з камертоном вимагає наступних умінь: диригент, привівши в коливальний стан вилки камертона і сприймаючи отриманий звук камертона на слух, впевнено і точно передає голосом звукову висоту, затримуючись на ній нетривалий час. Потім оточує його двома звуками (наприклад, б.3 вгору і м.3 вниз) і визначає тоніку твору, необхідний звук або акорд, з якого починається хоровий твір. При розподілі порядку звуків початкового акорду твору між окремими хоровими партіями диригент в першу чергу звертає увагу на ті партії, які повинні прийняти основний тон акорду, далі задає тон терції і потім квінти основного акорду.

III етап: Розучування хорового твору з хором.

Слід зауважити, що репетиційний процес досить тривалий і складний, він охоплює різні сторони вивчення музичного матеріалу. Репетиційний режим, форми і методи репетиційної роботи з хором можуть бути найрізноманітнішими і обиратися в залежності

від особливостей досліджуваного репертуару, від індивідуальності та кваліфікації диригента, від умов праці хорового колективу, від рівня підготовки хору та від інших обставин.

Для організації системної репетиційної роботи над хоровими творами студенту-хормейстеру необхідно знати таку класифікацію хорових репетицій:

а) за складом виконавців:

- репетиції згідно голосів хорових партій (сопрано, альти, тенори, баси);
- репетиції за групами (жіночий склад, чоловічий склад або перші голоси, другі голоси);
- зведені репетиції (загальнохорові, з концертмейстером, з оркестром або іншими складами виконавців);

б) по етапах роботи над репертуаром:

- репетиції попереднього розбору (знайомство з твором, читання з листа, первинний аналіз);
- репетиції детальної роботи над хоровим твором;
- репетиції по «вспівуванню» хорового твору;

в) за характером діяльності:

- робочі;
- прогонні;
- генеральні.

Слід зауважити, що репетиційна робота ґрунтується на результатах попередньої роботи диригента над хоровою партитурою. Весь багатосторонній і різноманітний репетиційний процес умовно ділиться на наступні основні фази репетиційної роботи:

- ескізна або початкова;
- технологічна або підготовча;
- художня або заключна.

Розглянемо кожну із запропонованих фаз докладніше.

Метою ескізної або початкової фази є загальне ознайомлення хорового колективу з твором. Диригент передує початок музикування вступною короткою та інформативною бесідою, в якій повідомляє зміст твору, художній образ, музичні і текстові особливості цього твору.

Наступний крок – виконання хорової партитури на фортепіано диригентом або аудіо-показ. Виконання партитури на фортепіано має відповідати виконавській інтерпретації, створеної в результаті попередньої роботи диригента. Після цього твір «читається з листа» всім хоровим колективом 1-2 рази. Таким шляхом хоровий колектив отримує первинне уявлення про твір.

Друга технологічна фаза передбачає копітку, детальну, трудомістку роботу з вивчення хорової фактури. Спочатку рекомендується

сольфеджування хорovими партіями (при наявності в партитурі «divisi» кожна партія сольфеджується окремо). Диригент звертає увагу на правильну і точну інтонацію, ритмічну чіткість. Далі рекомендується загальнохорове сольфеджування хорovого твору, однак, при спільному сольфеджуванні виникає «фонетичне різноголосся», яке не дозволяє співакам чути один одного. В даному випадку ця суттєва сторона репетиційної роботи може бути заповнена проспівуванням кожною партією єдиного складу, наприклад, «лю», «льо», «та», «ді» та подібних їм складів, що сприяють правильній атаці звуку.

Закінчивши цю сторону вивчення хорovої партитури, слід перейти до її вивчення у поєднанні з поетичним текстом. На даному етапі диригенту необхідно звертати увагу на правильне однакове звукоутворення, стежити за тембровою злитістю кожною хорovою партією, за ясністю вимови як окремих приголосних звуків, так і складів, і цілих текстових фраз. Паралельно з цією роботою здійснюється робота з вирівнювання загальної звучності, згладжування реєстрів, відпрацьовуються моменти співочої атаки і штрихів, динаміки, музичного фразування, робота з регулювання співочого дихання кожною партією.

Провівши детальну роботу за партіями, хормейстер переходить до «склеювання» всіх елементів в єдину загальнохорову звучність, регулюючи її у співвідношенні з виконавським задумом, переходячи до художньої фази розучування твору. На даному етапі роботи диригент веде ретельну роботу над мелодичним і гармонічним строем, працює над усіма видами хорovого ансамблю (метроритмічним, темповим і агогічним, динамічним, штриховим, тембровим, ансамблем хору та супроводу, ансамблем хору та соліста). Одночасно здійснюється робота над відповідністю взаємозв'язків між змістом хорovого твору і формою його виконання. Саме цей творчий процес зі створення художнього образу є найцікавішим і найвідповідальнішим моментом, коли розкриваються «розум і душа» диригента. На думку авторитетного хорovого майстра О. Єгорова, на цьому етапі диригент подібний до «живописця-художника», який, використовуючи хорovі засоби і вільно розпоряджаючись ними, створює художні образи, що надовго запам'ятовуються.

Завершується весь репетиційний процес заключною або генеральною репетицією, де підводяться підсумки, перевіряються досягнуті результати технічної підготовки і художня зрілість виконання. Мета останньої репетиції – підготовка концертного виступу, так званий «прогін», на якому визначається хронометраж

кожного твору і всієї програми, затверджується порядок хорovих творів у концертній програмі, визначається точне місце розташування хорovого колективу та інших виконавців (солістів, концертмейстера, ансамблю, оркестру) на сцені, відпрацьовується вхід і вихід виконавців.

Завершальним етапом роботи диригента і хорovого колективу, кінцевим результатом усіх попередніх зусиль є концерт. Диригент К. Кондрашин зазначає, що з усіх етапів роботи диригента концерт найприємніший, на його думку – це «пожинання плодів».

Хорovий спів – це колективний вид виконання, що вимагає керівника, роль якого полягає в координуванні та об'єднанні спрямувань хористів в єдине ціле. Сам хор має велику інерцію, щоб зрушити його з «мертвої точки», як писав С. Казачков, потрібен сильний творчий імпульс, який повинен виходити від диригента і чим сильніше і яскравіше буде імпульс, чим переконливіше буде диригентське трактування, тим швидше виникне художньо-виконавська ініціатива хору.

Виконавські переживання народжуються і розвиваються у диригента і хору задовго до концертного виступу під час репетиційної роботи. Творча діяльність диригента і хору в концертному виступі, має свої особливості, відмінні від їх проявів на репетиціях. Загальновідомі випадки, коли яскраві результати, досягнуті в репетиційній роботі, потім не реалізуються в умовах концерту. Публічні виступи завжди оцінюються з боку інших людей, які можуть підвищити або знизити самооцінку виконавця. В умовах концертного виступу студента-хормейстера крім публіки оцінює кваліфікаційна комісія, що створює додаткове психологічне напруження, тому вважаємо за необхідне звернути увагу саме на психологічну підготовку студента-хормейстера до концертного виступу, яка полягає в подоланні бар'єрів концертного виконання, виділених С. Казачковим.

Бар'єр буденності знайомий усім виконавцям. Перехід до концертного стану, який вимагає піднесеності, загостреної музично-поетичної уяви і почуття дуже непростий. Потрібно навчитися усувати себе від буденності і налаштовуватися на високу концертну атмосферу. Наприклад, для диригента К. Кондрашина у день концерту важливо бути тільки одному і занурити себе в особливий стан – підготовки до дійства. Перед безпосереднім же виходом на естраду, йому було потрібно включитися в світ майбутніх звуків першого виконуваного твору.

Оскільки диригент відповідальний не тільки за себе, але й за колектив, то для хору також

необхідне творче налаштування, – таким є ретельне розспівування безпосередньо перед концертом. Його мета – зосередити увагу хору, розігріти уяву і почуття, зміцнити виконавську волю, нагадати про найбільш відповідальні і важкі місця в програмі, пристосуватися до акустики залу, провести настройку хорового строю, ансамблю, режиму дихання. Завдання диригента – ретельно зосередити колектив перед виходом на естраду.

Стартовий бар'єр. Загальновідомо, як важко починати виконання концертної програми. Період з моменту підготовки до виходу і до початку звучання хорового твору проходить в наростаючій внутрішній мобілізації душевних сил всіх виконавців. Створюється інерція мовчання та внутрішньої зосередженості, від якої зазвичай важко перейти до дії. Диригенту, перш ніж почати диригувати, потрібно «включити» себе у вірний музично-психологічний стан, що був знайдений в попередній роботі. Внутрішнє налаштування диригента у початковий момент – від заданого тону твору і до ауфтакту до початку виконання характеризується відтворенням в пам'яті цілісного характеру звучання, забарвленого в емоційний тон, властивий даному твору. Цей тон ми сприймаємо як настрої, стан, атмосферу.

Однак, малодосвідчений диригент досить важко вводить себе у світ музично-художніх образів ще до моменту звучання музики. В такому випадку студенту-хормейстеру необхідно, по-перше, під час попередньої роботи над хоровою партитурою знаходити більше асоціацій, що викликають творчий стан; по-друге, під час репетиційної роботи вправлятися у подоланні стартового бар'єра.

Бар'єр сором'язливості. У процесі перевтілення є особливо важкий момент, що виникає при переході зі свого «Я» в музично-поетичний образ. Скільки хорових співаків і диригентів, не вміючи подолати бар'єр сором'язливості на шляху до перевтілення, співають і диригують нижче своїх можливостей. Сором'язливість зазвичай проходить з виконавським досвідом, для її подолання можна порадити наступне:

- бути готовим до концерту на 200% у знанні партитури;
- виходячи до хору, пам'ятати, у чіях руках доля музики і хору;
- не фіксувати увагу на власній персоні;
- не фіксувати увагу на невдачах і випадкових помилках;
- не аналізувати те, що вже прозвучало, тому що такий аналіз у концерті руйнує художню цілісність виконання.

Бар'єр втоми. Наскільки б вдало не йшов концерт, у колективі настає момент втоми: недостатньо чисто вишикувався складний акорд, якась партія невчасно вступила, подекуди не прозвучали крайні звуки верхнього або нижнього регістра. Зазвичай втома виникає у другій половині концерту (після виконання кульмінаційного, складного твору). Ось чому на даному етапі програми доцільно виконувати твори неважкі, зручні за фактурою, добре вивчені.

Незважаючи на те, що концертний виступ для диригента є результатом виконаної роботи, він в жодному разі не повинен перетворюватися на механічне відтворення завченого на репетиціях. У концерті постійно присутні елементи імпровізації. Диригент під час виступу ніби роздвоюється, з одного боку він лідер, який забезпечує реалізацію вивченої на репетиціях музики, з іншого – творець, який відчуває музику, ніби знайомиться з нею вперше, тобто створює відчуття одномоментного народження твору.

Засобами впливу диригента на хоровий колектив в момент концертного виступу є диригентський жест, погляд і пантоміміка. Оскільки у спеціальній літературі диригентському жесту приділяється достатня увага, в наших рекомендаціях вважаємо за необхідне звернути увагу студента-хормейстера на те, що жест і музика взаємозумовлені, тобто музика визначає виразність диригентського жесту, жест конкретизує сутність музики, допомагає розкрити її зміст.

Диригентська практика має достатньо прикладів, коли жести хормейстера, при всій їх відточеності, можуть виявитися незрозумілими за змістом, якщо вони не висвітлені виразним поглядом, мімікою і пантомімікою. Погляд диригента є візуальним контактом з виконавцями, без якого неможливо домогтися тонкого і глибокого розуміння намірів диригента з боку колективу. Погляд диригента, що володіє вольовою силою, повинен використовуватися обачно, в потрібний момент, в певному напрямку, не сковуючи і не пригнічуючи виконавців. Він може бути спрямований на весь колектив, на одну якусь групу, хорову партію, соліста або концертмейстера.

Міміка для диригента також є засобом управління: його обличчя відображає і передає виконавцям почуття і переживання, які відчуває диригент. У досвідченого музиканта міміка виникає як природній вияв емоційності, як відгук на його внутрішні переживання. Виховати виразність міміки нелегко, при малорухливому і скутому від природи обличчі необхідно відпрацьовувати окремі елементи лицевої виразності, знати, якими мімічними рухами

можна досягти того чи іншого виразу обличчя. Особливо слід зауважити, що для хорового диригента неприпустимо, щоб його обличчя виражало розгубленість, переляк, непорозуміння, невдоволення або які-небудь інші стани, не пов'язані безпосередньо зі змістом і характером виконуваної музики.

Пантоміміка (виразність корпусу) також пов'язана з виразом певного емоційного стану. Наприклад, рух корпусу в бік предмета (об'єкта) висловлює фізичне зусилля, відкидання тіла назад – відповідно, ослаблення. Досвідченими диригентами помічено, що естетично виправдані рухи диригентського корпусу і голови підсилюють виразність диригентського жесту. Так, наприклад, в момент показу наростання динаміки, насаги поступове розпрямлення корпусу з невеликим відхиленням назад підсилює ефект; невеликий рух корпусу з незначним нахилом вперед дозволяє підсилити передачу потаємного, скутого, концентрованого, інтимного стану. Голова, дещо відкинута назад, свідчить про гордість, радісні почуття, мрійливість; нахилена вбік – кокетування, розчулення, легку задуму; злегка опущена на груди – передає почуття смутку, роздуми, смиренність.

Отже різноманітний діапазон всіх засобів диригентської виразності досить широкий і вибір

того чи іншого засобу визначається доцільністю і відповідністю стилю, жанру, характеру конкретного твору.

Висновки. Таким чином, оволодіння знаннями, вміннями і навичками у вирішенні організації диригентської діяльності вчителя музичного мистецтва зводиться до найважливішого – вдосконалення його самостійної роботи. Не зважаючи на специфіку цієї роботи, вона повинна моделювати дійсний процес творчої діяльності диригента. Навчити майбутнього вчителя самого опрацювати пісенний шкільний репертуар, сформувати знання, уміння самостійної роботи над ним, означає вирішити ряд творчих завдань, які складають серцевину його диригентської діяльності в класі, в позакласній роботі за межами школи. Тому вдосконалення самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно здійснювати шляхом залучення їх у творчий процес, зміст і характер його наближений до змісту і характеру тих завдань, які доводиться вирішувати організаційно вчителю-диригенту в повсякденній практичній діяльності.

Кінцева мета диригентської діяльності, як ідеалізований кінцевий її результат, полягає в організації хорового виконання твору і його цілеспрямованої дії на свідомість і емоційну сферу слухача.

#### Список використаних джерел

- Берденніков, М. (1972). *Про деякі методичні проблеми в класі хорового диригування*. Українське музикознавство, 7, 285-216.
- Білявський, Е. (1984). *Засвоєння сучасної музичної мови в хорі*. Київ. 40 с.
- Горбенко, С. С. (1999). *Дитяче хорове виховання в Україні*. Навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН. 36 с.
- Гулеско, І. І. (2011). *Національний хоровий стиль*. Навчальний посібник. Харків: ХДАК. 90 с.
- Дмитревський, Г. А. (1965) *Хорознавство і керування хором*. Київ: Музична Україна.
- Доронюк, В. Д. (2004). *Курс техніки диригування*. Івано-Франківськ. 30 с.
- Доронюк, В. Д. (2005). *Методика викладання диригування*. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника. 319 с.
- Доронюк, В. Д. (2007). *Основи вокально-педагогічної творчості учителя музики: навчальний посібник*. Івано-Франківськ. 57 с.
- Доронюк, В. Д. (2008). *Шкільне хорознавство: навч. посіб. для викл. і студ. Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника*. Івано-Франківськ, 336 с.
- Колесса, М. (1973). *Основи техніки диригування*. Київ: Музична Україна. 21 с.
- Коломоєць, О. М. (2001). *Хорознавство: навчальний посібник*. Київ: Либідь. 168 с.
- Мархлевський, А. Ц. (1986). *Практичні основи роботи в хоровому класі*. Київ: Музична Україна. 96 с.
- Огороднов, Д. (1989). *Музично-співоче виховання дітей у загальноосвітній школі*. Київ: Музична Україна. 98 с.
- Пархоменко, Л. (1979). *Українська хорова п'єса*. Київ: Наук. думка. 218 с.
- Поляков, О. І. (1987). *Мова диригування*. Київ: Музична Україна. 96 с.

#### References

- Brennikov, M. (1972). *About some methodological problems in the choral conducting class*. Ukrainian Musicology, 7, P. 285-216. [in Ukrainian]
- Bilyavsky, E. (1984). *Mastering contemporary musical language in the choir*. Kyiv. 40 p. [in Ukrainian]
- Gorbenko, S.S. (1999). *Children's choral education in Ukraine. Teaching manual*. Kyiv. 36 p. [in Ukrainian]
- Gulesko, I.I. (2011). *National choral style. Tutorial*. Kharkiv, 90 p. [in Ukrainian]
- Dmitrevsky, G.A. (1965) *Choir*. Kyiv: Music Ukraine. [in Ukrainian]
- Doronyuk, V.D. (2004). *Conducting course*. Ivano-Frankivsk. 30 p. [in Ukrainian]
- Doronyuk, V.D. (2005). *Methods of teaching conducting*. Ivano-Frankivsk: Carpathian National University. 319 p. [in Ukrainian]
- Doronyuk, V.D. (2007). *Fundamentals of Vocal and Pedagogical Creativity of Music Teacher: A Textbook*. Ivano-Frankivsk, 57 p. [in Ukrainian]
- Doronyuk, V.D. (2008). *School Horism: Educ. Manual. Carpathians*. Ivano-Frankivsk, 336 p. [in Ukrainian]
- Kolessa, M. (1973). *Fundamentals of conducting technique*. Kyiv: Music Ukraine. 21 p. [in Ukrainian]
- Kolomoets, O.M. (2001). *Choir activity: a textbook*. Kyiv: Libid. 168 p. [in Ukrainian]
- Markhlevsky, A. Ts. (1986). *Practical basics of work in choral class*. Kyiv: Music Ukraine. 96 p. [in Ukrainian]
- Ogorodnov, D. (1989). *Musical and singing upbringing of children in a comprehensive school*. Kyiv: Music Ukraine. 98 p. [in Ukrainian]
- Parkhomenko, L. (1979). *Ukrainian choral play*. Kyiv: Naukova Dumka. 218 p. [in Ukrainian]
- Polyakov, O.I. (1987). *Conducting language*. Kyiv: Music Ukraine. 96 p. [in Ukrainian]

Сегеда, Н. А. (2011). *Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія*: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 271 с.  
Серганюк, Ю. (1991). *Методика аналізу хорових творів*. Івано-Франківськ. 68 с.

Segeda, N.A. (2011). *Professional development of a teacher of musical art: history, methodology, theory*: monograph. Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanov. 271 p. [in Ukrainian]  
Serganyuk, Y. (1991). *Methods of analysis of choral works*. Ivano-Frankivsk. 68 p. [in Ukrainian]

**Відомості про автора:**

**Переверзєва Олена Валентинівна**

heloness@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-78-88

*Матеріал надійшов до редакції 01. 08. 2022 р.  
Прийнято до друку 01. 09. 2022 р.*

**Information about the author:**

**Pereverzeva Olena Valentinivna**

heloness@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-78-88

*Received at the editorial office 01. 08. 2022.  
Accepted for publishing 01. 09. 2022.*



**СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

УДК 373.2.015.31:616.89-008.434

**PECULIARITIES OF NEUROPSYCHOLOGICAL CORRECTION OF ALALIA AT DIFFERENT STAGES OF INTERACTION WITH A CHILD**

Olga Kovaleva, Tetiana Martynova-Ganetska

*Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University***Resume:**

The article presents the main directions of correctional work with non-speaking children who have symptoms of alalia. Depending on the form of alalia, certain correctional programs are effective. The main differences between the forms of alalia and the general etymology of their occurrence are characterized. The main attention is paid to speech therapy and neuropsychological correction of alalia, but the effectiveness of the work lies in cooperation with doctors of the relevant profiles.

In the motor alalia, the formation of the expressive word, the praxis of the word is impaired, and the articulation, the fluidity of the word, while the understanding of the other's word is not impaired. In neurologic condition, motor alalia may be combined with focal symptoms. Left-handedness is common in children with motor alalia. Regional deceleration or epileptiform activity can be revealed on an electroencephalogram. Sensorial alalia is a disorder of speech understanding with preserved elementary hearing, a secondary underdevelopment of one's own speech. Sensory alalia mainly affects speech gnosis, i.e. analysis of sounds, including audible speech, is impaired, and the connection between the sound image and the object it denotes is not formed – the child hears but does not understand the addressed speech (auditory agnosia).

Correctional work is aimed not only at the development of speech, but primarily at the active development of the corresponding areas of the brain through sensory and speech therapy exercises. Taking into account the neuroplasticity of the children's brain, the effectiveness of the early start of corrective exercises has been proven.

**Key words:**

children with special speech needs; sensory alalia; motor alalia; language development in children; speech therapy; neuropsychology; speech correction in children.

**Анотація:**

**Ковальова Ольга, Мартинова-Ганецька Тетяна. Особливості нейропсихологічної корекції алалії на різних етапах взаємодії з дитиною.**

У статті представлено основні напрямки корекційної роботи з немовленнєвими дітьми, котрі мають симптоми алалії. В залежності від форми алалії ефективними є ті, чи інші корекційні програми. Охарактеризовано основні відмінності між формами алалії й загальна етіологія їх виникнення. Основну увагу приділено логопедичній та нейропсихологічній корекції алалій, проте ефективність роботи є у співпраці з лікарями відповідних профілів.

Корекційна робота спрямовується не лише на розвиток мовлення, а в першу чергу на активний розвиток відповідних зон мозку через сенсорні та логопедичні вправи. Враховуючи нейропластичність дитячого мозку, доведена ефективність раннього початку корекційних вправ.

**Ключові слова:**

діти з особливими мовленнєвими потребами; сенсорна алалія; моторна алалія; мовний розвиток у дітей; логопедія; нейропсихологія; корекція мовлення у дітей.

**Problem statement.** Speech disorders are various disorders of speech activity that can lead to an inability to fully communicate and interact with other people. These disorders occur when speech mechanisms do not work properly, and speech development does not meet the age-related norms of speech development; speech deficiencies are not overcome on their own and can negatively affect the mental development of an individual. The study and overcoming of speech disorders in children and adults is the subject of research and correction of speech therapy, as well as such sciences as psychology, neuropsychology, neurophysiology, neurology, otolaryngology, dentistry, etc.

The article discusses one of the most common speech problems in young children – alalia. This is a deep underdevelopment of the speech function caused by organic damage to the speech areas of the cerebral cortex.

The main problem in the correction of alalia is its timely diagnosis and appropriate correctional work in early childhood. When all factors coincide, there is a positive trend in restoring not only speech function, but also preventing mental retardation.

Analysis of recent studies and publications. In recent years, thanks to fMRI and positron emission tomography (PET), it has been possible to identify favorable conditions for recovery of the speech system when it is damaged. These include restoration due to involvement of perifocal areas, as well as areas of the tertiary associative cortex of the dominant hemisphere. Transcranial magnetic stimulation (TMS) was also actively used, which allows to actively influence neuroplastic processes, providing functional reorganization of the damaged functional system and compensation of the speech deficit (Belopasova A.V., Kadykov A.S., Chervyakov A.V., Belopasov V.V., 2015).

The problem of studying children's speech development disorders is widely reflected in correctional and pedagogical experience. In the scientific developments of L. Vavina, L. Volkova, M. Zemtsova, S. Konoplyasta, S. Korobko, B. Kovalenko, N. Krylova, L. Logvinova, O. Ruska, E. Sobotovych, V. Tarasun, N. Cherednychenko, M. Sheremet and others, the problems of diagnosing speech development, identifying general and specific features of this process are raised. The peculiarities of speech development of children with phonetic-phonemic and general underdevelopment of speech were studied (L. Vavina, O. Zhylytsova, R. Levina, E. Sobotovych, L. Spirova, V. Tarasun, L. Trofymenko, M. Shevchenko, etc.), issues of formation and improvement of the lexical and grammatical side of speech (L. Barteneva, L. Didkova, L. Zhurova, N. Nikashyna, N. Orlanova, G. Chirkina, M. Sheremet, etc.)

Summary of the main material. The impressive increase in the number of children with complex psychophysical developmental disabilities from birth, which lead to severe speech disorders, necessitates the implementation of an interdisciplinary approach to the organization of psychological and pedagogical support for a special child. In view of the above, it is quite clear that today the methodology of correctional work needs to be expanded and deepened in terms of introducing modern neuropsychological and psychophysiological methods of rehabilitation, including for severe speech disorders in young children. It is important to implement close interaction of speech therapists with neurologists, neuropsychologists, psychophysiologicals and child psychiatrists both to improve timely diagnosis of verbal function disorders and to develop pathogenetically oriented corrective measures.

Work with speech disorders in neuropsychological rehabilitation has always received increased attention. According to some data, from 15 to 20% of the survivors of an acute impairment of cerebral circulation subsequently suffer from aphasia (Shklovsky V.M., Wiesel T.G., 2000).

Unlike the restoration of other higher mental functions, work on the return or improvement of patients' speech has a long and rich history.

The first methods of restoration of speech were originally borrowed from the experience of work in the education of the deaf-mute (the optic-tactile method) and methods of work with children of preschool age according to the «mother method» using I.G. Pestalozzi's «physiological alphabet» (Shokhor-Trotskaya M.K., 2001).

In the 40's of the 20th century the neuropsychological stage in the development of ideas about the ways of methods of restoration of speech began. In the works of A.R. Luria, B.G. Ananyev, E.S. Bain, V.M. Kogan, the emphasis was made on

the psychological mechanisms of various types of aphasia (references).

In the course of scientific research, several concepts of allergy mechanisms are distinguished:

1. Motor concept. In 1877, A. Kussmaul considered alalia to be congenital aphasia, and in 1888, R. Cohen considered alalia to be «idiopathic deafness». He believed that the main thing in alalia is the absolute inability of children to pronounce sounds and syllables.

2. Psychological concept. This approach was considered by such researchers of the late XIX century as A. Liebmann, M.V. Bogdanov-Berezovsky, according to their theory, the main cause of alalia is a psychological factor: impaired thinking, emotional and volitional sphere, memory, attention, etc.

3. Sensory concept. The idea belongs to the Soviet neurophysiologist, psychologist, and educator N.M. Traugott, and it consisted in the fact that in case of alalia, language acquisition is always impaired.

4. Language concept. According to this concept, a child with alalia does not develop the «language ability» that is given to a person by birth. Today it is considered the most relevant concept.

In case of alalia, the underdevelopment of speech is systemic, i.e., all its components – phonetic-phonemic and lexical-grammatical – are affected. In contrast to aphasia, in which the previously existing language is lost, alalia is characterized by the initial absence or sharp restriction of expressive or expressive language. Thus, this condition is spoken of if organic damage to the speech centers occurred in the prenatal, intrauterine or early (up to 3 years) period of a child's development.

Alalia is diagnosed in about 1% of preschoolers and 0.6-0.2% of school-age children; this speech disorder is 2 times more common in boys. Alalia is a clinical diagnosis, which in speech therapy corresponds to the concept of GPR (generalized underdevelopment of speech).

The factors that provoke the development of alalia can be diverse and act at different periods of early ontogeny. For example, in the antenatal period, fetal hypoxia, intrauterine infection, threat of spontaneous abortion, toxicosis, falls of a pregnant woman with fetal trauma, chronic somatic diseases of the expectant mother (arterial hypotension or hypertension, heart or lung failure) can lead to organic damage to the speech centers of the cerebral cortex.

The natural result of a complicated pregnancy is labour complications and prenatal disease. Alalia can be the result of newborn asphyxia, prematurity, intracranial birth trauma in premature, rapid or prolonged labor, and the use of instrumental obstetric techniques.

Among the pathogenetic factors of alalia that act in the first years of a child's life are encephalitis,

meningitis, traumatic brain injury (TBI), and somatic diseases that lead to CNS depletion (hypotrophy). Some researchers point to a hereditary, familial predisposition to alalia. Frequent and prolonged illnesses of children in the first years of life (ARVI, pneumonia, endocrinopathies, rickets, etc.), surgeries under anesthesia, unfavorable social conditions (pedagogical neglect, hospitalization syndrome, lack of language contacts) increase the impact of the leading causes of alalia.

As a rule, the history of such children shows the involvement of not one, but a whole range of factors leading to minimal brain dysfunction. Organic brain damage causes slow maturation of nerve cells, which remain at the stage of young immature neuroblasts. This is accompanied by a decrease in neuronal excitability, inertia of the main nervous processes, and functional exhaustion of CNS cells. Cerebral cortex lesions in alalia are pronounced, but multiple and bilateral, which limits independent compensatory capabilities of language development.

The features that should be taken into account when suspecting symptoms of alalia, which will help in the early detection and timely correction of this disorder. Such children have an active cognitive interest, a lively look, behavior interested in the presence of others, complementing speech deficiencies with gestures and expressive facial expressions. The intellectual delay is partial in nature, and with the development of speech, the intellectual delay is smoothed out.

As for the speech symptoms, all aspects of speech are affected, with any form of alalia affecting expressive and expressive speech, even if speech does develop, it does not fit into the system and the child learns only individual fragments. The vocabulary of such children is replenished slowly and word substitutions are characterized by various features. Word formation and the use of simple phrases are slowly and imperfectly mastered, as well as a gross distortion of the sound-syllable structure of words and the differentiation of sounds.

Depending on the mechanisms, manifestations and severity of speech underdevelopment, the following classification of alalia is proposed

- expressive (motor);
- Impressive (sensory);
- mixed (sensory-motor) alalia with a predominance of impaired development of expressive or expressive speech).

The motor form of alalia is based on early organic damage to the cortical part of the speech-motor analyzer. In this case, the child does not develop his or her own speech, but the understanding of other people's speech remains preserved. Sensory alalia occurs when the cortical part of the speech and auditory analyzer is affected. In this case, the higher cortical analysis and synthesis of speech sounds is

impaired and, despite the preserved physical hearing, the child does not understand the speech of others.

Symptoms of motor alalia. Motor alalia has characteristic non-verbal (neurological, psychological) and speech manifestations. Neurological symptoms in the motor type are mainly represented by motor disorders: clumsiness, insufficient coordination of movements, poor development of finger motor skills. Children have difficulties with mastering self-care skills (buttoning buttons, lacing shoes, etc.), performing fine motor operations (assembling mosaics, puzzles, etc.).

Considering the psychological characteristics of children with motor alalia, one cannot but note impaired memory (especially auditory speech), attention, perception, and emotional and volitional spheres. In terms of behavior, children can be hyperactive, uninhibited or sedentary, inhibited. Most children have reduced performance, high fatigue, and speech negativism. The intellectual development of children with alalia is secondary to speech deficiencies. As speech develops, intellectual disability is gradually compensated for.

In case of motor alalia, there is a pronounced dissociation between the state of expressive and expressive speech, i.e., speech understanding remains relatively unchanged, and the child's own speech develops with gross deviations or does not develop at all. All stages of speech skills formation (walking, babbling, babbling monologue, words, phrases, contextual speech) occur late, and the speech reactions themselves are significantly reduced.

Despite the fact that a child with afferent motor alalia can potentially perform any articulatory movements (unlike dysarthria), sound reproduction is severely impaired. In this case, there are persistent substitutions and mixing of articulatory contradictory phonemes, which leads to the inability to reproduce or repeat the sound image of a word.

In case of efferent motor alalia, the leading speech defect is the inability to perform a series of consecutive articulatory movements, accompanied by a gross distortion of the word structure. The lack of a dynamic speech stereotype can lead to stuttering in the setting of motor alalia.

The vocabulary of motor alalia lags far behind the age norm. New words are difficult to learn, and the active vocabulary contains mostly everyday terms. A small vocabulary leads to an inaccurate understanding of the meanings of words, inappropriate use of them in speech, and substitutions based on semantic and sound similarity. A characteristic feature of motor alalia is the absolute predominance of nouns in the nominative case in the vocabulary, a sharp limitation of other parts of speech, difficulties in the formation and differentiation of grammatical forms.

Phrase speech in motor alalia is represented by simple short sentences (one- or two-syllable). As a result, there is a gross impairment in the formation of coherent speech. Children are unable to sequence events, distinguish between the main and secondary, determine temporal relationships, cause and effect, and convey the meaning of phenomena and events.

Unlike motor alalia, the symptoms of sensory alalia are of a different nature.

In case of sensory alalia, the main defect is impaired perception and understanding of the meaning of reverse speech. At the same time, the physical hearing of sensory alalia is preserved, and they often suffer from hyperacusis, which is an increased sensitivity to various sounds.

Against the background of auditory agnosia, the speech activity of children with sensory allergy is increased. However, their speech is a set of meaningless sound combinations and fragments of words, echolalia (unconscious repetition of other people's words). In general, with sensory allergy, speech is incoherent, meaningless and incomprehensible to others (logorrhea). In the speech of children with sensory allergy, there are numerous perseverations (obsessive repetitions of sounds, syllables), syllable elision (gaps), paraphasia (sound substitutions), contamination (combining parts of different words with each other). Children with sensory alalia are not critical of their own speech; facial expressions and gestures are widely used for communication.

In severe forms of sensory alalia, there is no understanding of speech at all; in other cases, it is situational. But even if the meaning of the phrase is available to the child in a certain context, when the word form, word order in the sentence, or speech rate changes, understanding is lost. Often, «lip reading» of the speaker helps children with sensory alalia to understand speech.

Insufficiency of phonemic hearing in sensory alalia leads to indistinguishability of paronyms; unformed correlation of the heard and spoken word with a certain object or phenomenon.

A gross distortion of speech development in sensory alalia leads to secondary personality and behavioral disorders, and intellectual disabilities. The psychological characteristics of children with sensory alalia are characterized by difficulties in paying and sustaining attention, increased distraction and exhaustion, and unstable auditory perception and memory. Children with sensory alalia may have impulsivity, chaotic behavior or, on the contrary, inertia, withdrawal.

Pure sensory alalia is rarely observed; mixed sensorimotor alalia is usually found, which indicates the functional continuity of the speech-auditory and speech-motor analyzers.

Table 1: Comparative characteristics of motor and sensory alalia

Criteria of comparison	Motor alalia	Sensory alalia
Speech perception	Preserved at the preceptive level	Grossly violated
Speech understanding	Age-appropriate, possible without relying on visual perception of articulation	Violated, it can be slightly improved by visual perception of the speaker's articulation.
Auditory attention	Saved	Violated
Echolalia	Missing	Available
Repeating what you heard	Difficulties with repeating a word or phrase	Repetition without understanding the meaning of the word
Communication	There is a desire for speech communication (verbal and non-verbal)	Unwillingness (and inability) to communicate
Mimicry and gestural language	Active use of gestures, expressive facial expressions	Lack of gestures, amygdala or inexpressive facial expressions
Availability of compensatory means	Melody, sound imitation, and sound gestures are used as compensatory means	Lack of compensatory means
Dynamics of language improvement	The dynamics of language acquisition in its spontaneous and directed formation is noted	Extremely slow pace with directed speech formation

During the diagnosis, it is also important to distinguish between alalia and autism spectrum disorders. In case of alalia, there is a speech initiative and a need to communicate with others, such children use gestural and mimetic means to communicate. However, in ASD, there is no reaction to the addressed speech, it is possible to talk to oneself, simultaneous use of babbling and complexly

organized words, lack of use of "I", persistent agrammatism in unfamiliar surroundings.

From the point of view of diagnosis, it is also necessary to clearly differentiate the difference between alalia and hearing loss. The main criterion is that in case of alalia, there are no physical hearing impairments, they hear speech, but do not distinguish, do not recognize its units, do not understand their meaning (similar to the way we perceive foreigners). – The differential diagnosis between deafness and sensory alalia is extremely important, as the treatment and education of a deaf child will be fundamentally different from that of a child with allergy. Children with dysarthria also have similar symptoms at first glance, but in case of alalia, there are no paralysis or paresis of the speech organs.

At this stage, it is also important to reject the hypothesis that mental retardation and alalia are related. In case of alalia, children actively walk and babble, learn elementary non-verbal concepts (have an idea of quantity, space and time), show bright emotions and joy when meeting with relatives, buying a new toy, etc. Interest in everything new. However, it is extremely important to note that if left untreated, alalia will lead to mental retardation, as speech is an indicator of intellectual development.

And finally, a few important differences between alalia and aphasia, as these are similar but not identical diagnoses. Children under 2.5 years of age have not yet formed those speech areas that can be destroyed by lesions. After the age of 2.5 years, brain areas acquire speech specialization, which is why their localized damage can lead to childhood dysphasia. Children's dysphasia differs from «adult» aphasia in its instability and rapid compensation of the speech defect due to the plasticity of the child's brain. [2].

For high-quality correction of alalia, it is necessary to understand not only the essence of the developmental feature, but also the compensation algorithms that can be used to build a correction program.

The main task of the specialist is to bypass the main connection between the temporal lobes of the right and left hemispheres. To do this, it is necessary to develop

- letter-articulatory connections in sound imitations;
- articulatory-graphic connections (reading words);
- articulatory-acoustic connections in sound imitations;
- articulatory-acoustic connections;

Correction of sensory and motor alalia. When correcting alalia, parents should remember that this is primarily a neuropsychiatric disease. It is very important to provide the child with psychological comfort so that he or she does not feel inferior –

otherwise, this can lead to the development of even more severe pathologies.

1. At all stages of neuropsychological rehabilitation, it is important to keep in mind that patients feel powerless due to difficulties in overcoming their speech impairment and abrupt change of social status. For this reason, the primary task of the specialist is to form an attitude of coping with the problems that have arisen.

2. All forms of alalia require work on all aspects of speech, regardless of which primary disorder defines the form of alalia. Since the secondary and tertiary left hemisphere fields in right-handed individuals are actively involved in speech comprehension, reading, writing, and arithmetic, it is necessary to rely on them to provide a restructuring of speech function.

3. The tactics of rehabilitation training is determined by the timing of its beginning and the prognosis of overcoming alalia.

4. The training tasks change as the patient's speech abilities are restored. For example, as the pronunciation side of speech improves, the neuropsychologist begins to work on restoring phrase structure.

5. When the posterior (paradigmatic) parts of the second structural-functional unit of the brain are affected, it is necessary to rely on the preserved multi-unit rhythmic-melodic automorphisms of the anterior parts and functions of the right hemisphere.

6. In the case of lesions of the anterior (syntagmatic) departments, the neuropsychologist can rely both on the use of an externally set plan of action and on the retained phraseological automatisms including sounds, syllables, words and word combinations.

7. One of the main links of reorganization in all forms of alalia is the reliance on the semantic side of language.

8. Formation of the personal attitude of the patient is one of the basic conditions of success of restoration of speech. According to the majority of experts, the affective side of the patient's speech is the most stable and preserved (Luria A.).

The course of correction includes observation by several doctors. If alalia is caused by infections, it is necessary to get rid of them. A neurologist is responsible for restoring nerve connections between the brain and speech organs. A speech therapist and a neuropsychologist are responsible for restoring speech with the help of special exercises, and parents should play a greater role in this, as they need to work with the child at home.

The most difficult to tolerate is alalia, as it affects several parts of the brain at once. All types are caused by disturbances in the transmission of nerve impulses from the speech center of the brain to the organs of the speech apparatus and vice versa. In the most

severe forms of alalia, the child is unable to perceive the speech of others. Hearing, reflexes and speech organs remain normal, but the area of visual perception of images is impaired.

The key to the success of correctional work in case of alalia is its early (from 3-4 years) beginning, complex nature, systemic impact on all components of speech, formation of speech processes in unity with the development of mental functions. In case of motor alalia, the speech prognosis is more favorable; in case of sensory and sensory-motor alalia, it is uncertain. To a large extent, the prognosis is influenced by the degree of organic brain damage. In the process of schooling, children with alalia may develop written language disorders (dysgraphia and dyslexia).

The tasks set by a specialist in the course of correctional work in the case of sensory allergy

- Teaching the child to extract acoustic features useful for speech from non-speech noises by means of sound imitation.

- Stimulating the child to imitate the sound and subsequently the imitated the word is associated with a specific object.

Accurate sound imitation activates the right auditory cortex and parietal areas of both hemispheres, and the heard sound connects the mental apparatus of the left frontal lobe, where the sound imitation word is understood, and the code is reformatted to the temporal area of the left hemisphere, which processes human speech words. The left temporal lobe is bypassed through the parietal and frontal regions.

In the case of motor alalia, the specialist sets the following tasks: to teach the child to read (workarounds to the letter (word) as an analog of the speech sound perceived by ear). To build a compensation mechanism: through the right visual lobe, the child is presented not with individual letters, but with whole words that are placed under the corresponding pictures (global reading). The child perceives them simultaneously, like a picture. A prerequisite is that an adult sounds out the compound word. The main goal is to build an associative connection between the word, object, action depicted in the picture, and then the connection with the sounding word.

The visual image and written words stimulate the activation of the parieto-occipital areas of both brain hemispheres, as well as the frontal lobes, which ensure understanding of what is seen. Articulatory movements (speaking) are reproduced on the basis of seen (read) words rather than heard ones. Graphic-articulatory associations arise. The first words or fragments of words uttered by the child and the teacher are delivered to the child's hearing aid and stimulate the auditory modality to function, and

articulatory acts are gradually perceived as normative auditory-linguistic support.

In general, compensation for impaired speech functions can go two ways:

- 1) successive, syntagmatic, that is, through reading and writing texts, involvement of automated speech series (ordinal counting, singing with words, etc.), restoration of phonemic hearing through context;

- 2) Simultaneous, which consists in working on the multiple meanings of words, recalling sounds by means of auditory and visual imitation. This can also include the use of superscript signs, restoration of phonemic hearing by visual perception of individual sounds with reliance on their kinesthetic analysis, that is, on individual paradigms, using diagrams and plans as a support for the construction of sentences (Shokhor-Trotskaya M.K., 2001).

The methodology of corrective intervention for any form of allergy should be comprehensive in nature, including psychological, medical and pedagogical. Children with alalia receive the necessary assistance in specialized preschools, hospitals, correctional centers, and sanatoriums. Work on speech is carried out against the background of drug therapy aimed at stimulating the maturation of brain structures; physiotherapy (laser therapy, magnetotherapy, electrophoresis, hydrotherapy, electropuncture; transcranial electrical stimulation, etc.) In case of alalia, it is important to work on the development of general and manual motor skills, mental functions (memory, attention, imagination, thinking).

Given the systemic nature of the disorder, speech therapy sessions for the correction of alalia involve work on all aspects of speech. In case of motor alalia, the child's speech activity is stimulated; work is done on the formation of active and passive vocabulary, phrasal speech, grammatical phrasing, development of coherent speech, and sound pronunciation. Logorhythmic and speech therapy massage are included in the framework of speech therapy sessions.

In sensory allergy, the tasks are to master the distinction between non-speech and speech sounds, differentiation of words, correlation of words with specific objects and actions, understanding of phrases and speech instructions, and grammatical structure of the language. As the child's vocabulary accumulates, subtle acoustic differentiations and phonemic perception are formed, the development of the child's own language becomes possible. With various forms of alalia, it is recommended to teach children to read and write at a relatively early age, as writing and reading allow for better consolidation of the material learned and control of oral speech.

In the process of correction, speech therapy massage is also used. Preparatory actions include stroking the frontal and temporal areas, as well as the

eyes. Clockwise movements are made manually or with the help of the rounded part of the spoon. Then the cheeks and eyebrows are stroked in a circular motion, and the nose is massaged with rubbing movements. After that, the specialist proceeds to massage the articulation zones.

Stimulation of fine motor skills is also possible through massage. The child's hands and fingers are stimulated manually or with the help of special massagers. A properly organized silence regime will increase the child's perception of different sounds. Children with alalia should be given the opportunity to take a break from speech and other auditory stimuli (sound toys, radio, TV and other noise). Such hours of rest are organized once a day, or a whole day is set aside once a week.

From the age of two or three, during speech therapy sessions, a specialist tries to arouse the child's interest in the sounds around him or her, encourages the child to imitate. The child is taught to distinguish sounds with the help of various objects.

In addition to professional correctional work, parental support and independent training outside of the correctional institution is extremely important. There are home methods of treating alalia, meaning that not only specialists but also parents themselves should deal with the problem. For example, it is recommended:

- use finger games at home to stimulate biologically active points on the child's fingertips.
- in case of sensory allergy, it is important to help the child associate words with their images, pictures, for this purpose it is important to read books with pictures, name objects by pointing to them.
- talk to the child often, using simple, clear words, pausing between phrases.
- teach literacy as soon as possible, it helps to "catch up" and develop mentally faster, to keep up with schoolwork.
- constantly work on the correct pronunciation of words, correct the child and ask him or her to repeat them properly.

You can also use simple speech therapy games, warm-ups, and exercises. The main thing is to turn learning into a game, not a duty, and not to overstrain the child.

In addition to rehabilitation, the issue of prevention is extremely important. Prevention of alalia in children includes ensuring conditions for a favorable course of pregnancy and childbirth, and early physical development of the child. Corrective work to overcome alalia helps prevent the onset of secondary intellectual disability.

To prevent a child from developing a disease, you need to plan your pregnancy carefully, get tested for infections in advance and treat them if necessary, avoid stress and falls while carrying the baby; try to make the birth as successful as possible – choose a

good maternity hospital and a doctor you trust, seek help in a timely manner, listen to the advice of an obstetrician, protect the baby from diseases and infections, visit a pediatrician regularly, and if you suspect nervous disorders, a neurologist or psychiatrist.

Conclusions. Neuropsychological correction of alalia at different stages of interaction with a child is an effective tool for improving speech skills in children with this problem. Early intervention is the most effective way of treating alalia, but correctional techniques can also be successfully used at later stages of a child's development.

It has been established that speech development is closely related to personal and intellectual development, contributes to the acquisition of solid and thorough knowledge and the holistic and harmonious development of the individual.

Taking into account the complexity of psychophysical developmental disorders in children with severe speech disorders (these include all forms of allergy, aphasia, and the main types of psychospeech developmental delays), which are complicated by behavioral disorders, autistic traits as well as genetic syndromes and metabolic disorders in the neuro structures of the central nervous system, it is clear that speech therapists are unable to overcome complex defectological problems and there is a need to implement an interdisciplinary approach to the diagnosis of neurosurgical pathology.

However, it is important to take into account the individual characteristics of each child with speech problems. A correctional program should be designed to meet the level of development of speech skills and the needs of a particular child.

Various neuropsychological techniques can be used to improve pronunciation, speech comprehension, and grammar skills, such as speech development therapy and speech development stimulation.

Therefore, we can conclude that neuropsychological correction of alalia can help children with this problem improve their speech skills at different stages of their development. It is important to take into account the individual characteristics of each child and use effective correction methods based on their needs and capabilities.

The prospect of further research is to implement interdisciplinary and neuropsychological approaches in the practical work of correctional teachers, which will increase the effectiveness of comprehensive diagnosis of speech development disorders in preschool children and develop targeted measures to stimulate communicative activity in severe speech disorders (the use of «acoustic neuromodulation»). Initiation of communicative activity in young children who do not have verbal means of communication through neurophysiological modulations will be a prerequisite for the further use

of classical speech therapy techniques to overcome severe speech disorders.

Thus, the work on speech restoration is complex and multilevel, and is often crucial for the patient's further social adaptation and quality of life.

In the study of speech disorders, the clinical, psychological and pedagogical approach is a priority,

and the scope of neuropsychological research methods is significantly expanding. It is noted that the use of a comprehensive diagnosis for the study of speech development disorders, which can be used by specialists in various scientific fields, will facilitate the interdisciplinary synthesis of knowledge about the nature of speech disorders.

**References**

- Bobylova, M.Yu., Kapustina, A.A., Braudo, T.A., Abramov, M.O., Klepikov, N.I., & Panfilova, E.V. (2017). Motor and sensory alalia: Diagnostic difficulties. *Russian Journal of Child Neurology*, 12 (4), 32-42. <https://doi.org/10.17650/2073-8803-2017-12-4-32-42> [in English]
- Greene J.D. (2005). Apraxia, agnosias, and higher visual function abnormalities. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry* Greene JD. Apraxia, agnosias, and higher visual function abnormalities. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*. Dec. 1;76(suppl 5): v 25-34. Dec 1;76(suppl 5):v25-34. [in English]
- Walton J.N., Ellis E., Court S.D. (1962). Clumsy children: developmental apraxia and agnosia. *Brain*. Sep; 85:603-12. doi: 10.1093/brain/85.3.603. PMID: 13998739. [in English]
- Borovyk, I.G. (2009). Articulation exercises are useful and interesting. *Kharkiv: "Ronok"*. 64 p. [in Ukrainian]
- Bulakhova, L.A. (2001). *Children's psychoneurology*. Kyiv. 243 p. [in Ukrainian]
- Gaivan, T. Ya., & Makarova, S.M. (2008). *Speech therapy work with children (with general underdevelopment of speech level 3)*. Kharkiv: Vesta: "Morning". 198 p. [in Ukrainian]
- Degtyarenko, T.V., & Pavlova, N.V. (2016). The relevance of interdisciplinary and neuropsychological approaches to the diagnosis of severe speech disorders in young children. *Science and education*. 8, 30–37. [in Ukrainian]
- Zhuravlyova, L.S. (2016). Modern approaches to the study of disorders of speech development of younger schoolchildren. *Current issues of correctional education (pedagogical sciences)*. Collection of scientific works, 8. [in Ukrainian]
- Maksimova, N.L., Milyutina, E.L., & Pyskun, V.M. (1996). *Basics of children's pathopsychology*. Kyiv: Perun. 464 p. [in Ukrainian]
- Methodology for diagnosing deviations in the mental development of younger schoolchildren and older preschoolers (1998). N.M. Stadnenko, T.D. Ilyashenko, L.V. Borshchevska, A.G. Obukhivska (Ed.). Kyiv. 145 p. [in Ukrainian]

**Information about the authors:**

**Kovaleva Olga Viktorivna**

kovalova.ov.mdpu@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State

Pedagogical University

Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,

Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Martynova-Ganetska Tetiana Mykolaivna**

tetishery87@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State

Pedagogical University

Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,

Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-89-96

Received at the editorial office 01. 11. 2022.

Accepted for publishing 26. 11. 2022.

**Список використаних джерел**

- Bobylova, M.Yu., Kapustina, A.A., Braudo, T.A., Abramov, M.O., Klepikov, N.I., & Panfilova, E.V. (2017). Motor and sensory alalia: Diagnostic difficulties. *Russian Journal of Child Neurology*, 12(4), 32-42. <https://doi.org/10.17650/2073-8803-2017-12-4-32-42>
- Greene JD. Apraxia, agnosias, and higher visual function abnormalities. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry* Greene JD. Apraxia, agnosias, and higher visual function abnormalities. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*. 2005 Dec 1;76(suppl 5):v25-34.. 2005 Dec 1;76(suppl 5):v25-34.
- Walton J.N., Ellis E., Court S.D. Clumsy children: developmental apraxia and agnosia. *Brain*. 1962 Sep;85:603-12. doi: 10.1093/brain/85.3.603. PMID: 13998739.
- Боровик, І.Г. (2009). *Артикуляційні вправи – корисні та цікаві*. Харків: «Ранок». 64 с.
- Булахова, Л.А. (2001). *Дитяча психоневрологія*. Київ. 243 с.
- Гайван, Т.Я., & Макарова, С.М. (2008). *Логопедична робота з дітьми (із загальним недорозвиненням мовлення 3 рівень)*. Харків: Веста: «Ранок». 198 с.
- Дегтяренко, Т.В., & Павлова, Н.В. (2016). Актуальність міждисциплінарного та нейропсихологічного підходів до діагностики тяжких порушень мовлення у дітей раннього віку. *Наука і освіта*. 8, 30–37.
- Журавльова, Л.С. (2016). Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць, 8.
- Максимова, Н.Л., Мілютіна, Е.Л., & Пискун, В.М. (1996). *Основи дитячої патопсихології*. Київ: Перун. 464 с.
- Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників* (1998). Н.М. Стадненко, Т.Д. Іляшенко, Л.В. Боршевська, А.Г. Обухівська (Ред.). Київ. 145 с.

**Відомості про авторів:**

**Ковальова Ольга Вікторівна**

kovalova.ov.mdpu@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького

вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя,

Запорізька обл., 69000, Україна

**Мартинова-Ганецька Тетяна Миколаївна**

tetishery87@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького

вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя,

Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-89-96

Матеріал надійшов до редакції 01. 11. 2022 р.

Прийнято до друку 26. 11. 2022 р.



УДК [378.091.212:796]: 005.336.5

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Олена Котова, Вікторія Цибульська, Ганна Суханова

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

Однією з найважливіших проблем вищої освіти України є підвищення професійної підготовки педагогів, зокрема, майбутніх учителів фізичної культури, від якості підготовки яких залежить стан здоров'я та рівень фізичного розвитку молодого покоління. Розв'язання цієї проблеми неможливе без модернізації у вищій школі освітнього процесу, фахової підготовки з урахуванням сучасних тенденцій удосконалення освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз проблеми засвідчив, що підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності – це процес, який включає навчання, виховання й розвиток та відображає специфіку фахової підготовки на рівні засвоєння системи знань, умінь, навичок і формування особистості майбутнього вчителя фізичної культури, що дозволяє глибоко осмислювати завдання фізичного виховання, послідовно вирішувати складні навчально-виховні ситуації, які виникають на уроках фізичної культури, прогнозувати й моделювати фізкультурно-оздоровчу та спортивно-масову роботу в закладах освіти. Зроблено висновок, що система підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти спрямована на формування фахівця, здатного до організації фізичного виховання школярів різних вікових груп з урахуванням їхніх інтересів до занять різними видами спорту на засадах диференційованого та інтегративного підходів.

### Ключові слова:

професійна підготовка, майбутні вчителі фізичної культури, фізичний розвиток, процес фізичного виховання, система освіти, нова українська школа.

### Resume:

**Kotova Olena, Tsybulska Viktoriia, Sukhanova Hanna. Professional training of future physical education teachers to work at the New Ukrainian School.**

One of the important problems of higher education in Ukraine is improving the professional training of teachers, in particular, future teachers of physical education. The health condition and level of physical development of the young generation depends on the quality of their training. Solving this problem is impossible without modernization of the educational process in higher education, professional training taking into account modern trends in improving the educational process in institutions of general secondary education.

The analysis of the problem proved that the preparation of future physical culture teachers for professional activity is a process that includes training, upbringing and development and reflects the specifics of professional training at the level of mastering the system of knowledge, abilities, skills and personality formation of the future physical culture teacher, which allows a deep understanding of the task of physical education of students, to consistently solve complex educational situations that arise in physical culture lessons, to forecast and model physical culture and health and sports and mass work in educational institutions.

It was concluded that the system of training of future physical culture teachers in higher education institutions is aimed at forming a specialist capable of organizing physical education of schoolchildren of different age groups, taking into account their interests in various sports on the basis of differentiated and integrative approaches.

### Key words:

professional training, future physical culture teachers, physical development, physical education process, education system, the New Ukrainian School.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в нових умовах – одне з найактуальніших питань педагогічної науки сьогодення. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури – це процес формування особистості, який відбувається відповідно до професійно-педагогічної діяльності. Важливим чинником становлення особистості вчителя фізичної культури є усвідомлення значущості власних напрацювань, досягнень, перспектив свого духовного й професійного зростання, що відповідає процесу професійної підготовки. Однією з найактуальніших проблем вищої освіти України є підвищення професійної підготовки педагогів і, в першу чергу, майбутніх учителів фізичної культури, від якості підготовки яких залежить стан здоров'я та рівень фізичного розвитку підростаючого покоління. Вирішення цієї проблеми неможливе без модернізації у вищій школі навчально-виховного процесу фахової підготовки з урахуванням сучасних тенденцій удосконалення освітньо-виховного процесу в закладах загальної середньої освіти. (Безверхня, 2013, с. 71). Нормативні документи

сприяють розумінню того, що «освіта ХХІ століття – це освіта для людини, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни». Дійсно, що «в усіх ланках системи освіти шляхом використання засобів фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої роботи закладаються основи для забезпечення й розвитку фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я кожного члена суспільства. (Данилевич, 2018, с. 45). У цьому аспекті зазначимо, що підготовка майбутніх учителів фізичної культури не може здійснюватися відокремлено від тих проблем і тенденцій, які охоплюють світову систему освіти молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел з проблеми підготовки вчителів фізичної культури до професійної діяльності продемонстрував, що основну роль у цьому процесі відіграє засвоєння системи фахових умінь та навичок, яка б дозволяла

глибоко осмислювати завдання фізичного виховання, послідовно вирішувати складні навчально-виховні ситуації, що виникають на уроці фізичної культури, прогнозувати й моделювати фізкультурно-оздоровчу та спортивно-масову роботу. Перш ніж розглянути проблему підготовки вчителів фізичного виховання до професійної діяльності, розглянемо сутність поняття «професійна діяльність». Професійна діяльність має дві складові: перша – це система засобів, що спрямовані на пізнання професії й тієї галузі знань, які входять до її теоретичної основи; друга – система дій, яка спрямована на пізнання студентом самого себе, на саморозвиток, самовизначення особистості з метою надбання впевненості в собі, яка сприяє розвитку компетентності у практиці професійної діяльності. Для майбутнього вчителя розуміння структури професійної діяльності має теоретичне й практичне значення. Розглядаючи її, можна встановити зв'язок між задатками, спеціальними здібностями й творчим потенціалом особистості, що має важливе значення при виборі майбутньої професії. (Власюк, 2017, с. 5).

Аналізуючи науково-педагогічну літературу з проблеми підготовки вчителів фізичної культури до професійної діяльності, зазначимо, що це одне з найактуальніших питань педагогічної науки сьогодення. Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури – це процес формування особистості, який відбувається у відповідності до процесу професійної педагогічної діяльності. Важливим фактором становлення особистості вчителя фізичної культури є усвідомлення особистістю власних досягнень, перспектив свого духовного і професійного зростання у відповідності до процесу фізичного виховання (Данилевич, 2018; Котова, 2019; Ляхова, 2019). Визначено, що підготовка вчителів фізичної культури усвідомлюється як процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи закладів вищої освіти, спрямовані на формування фахівця, здатного на високому рівні організувати процес фізичного виховання різних верств населення відповідно до загальних тенденцій нашого суспільства у формуванні фізичного, психічного та соціального здоров'я населення України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна діяльність фахівців фізичної культури зумовлена специфікою фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти. Саме поєднання фахових знань і умінь з фізичними здібностями надає можливість вчителю вносити творчі напрацювання в сучасні уроки фізичної культури та позакласні заняття фізкультурно-оздоровчі й спортивно-масові заходи.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що професійна підготовка вчителів фізичного виховання – це процес, який відображає специфіку фахової підготовки на рівні засвоєння системи знань, умінь, навичок й формування особистості майбутнього вчителя фізичного виховання, що дозволяє глибоко осмислювати завдання фізичного виховання школярів та послідовно вирішувати складні навчально-виховні ситуації, що виникають на уроці фізичної культури, прогнозувати і моделювати фізкультурно-оздоровчу та спортивно-масову роботу у загальноосвітніх навчальних закладах (Безверхня, 2013; Ведмеденко, 2019; Сущенко, 2021).

У контексті «Нової української школи» (2016) саме школа має навчити дітей використовувати знання і вміння, отримані в процесі навчання для вирішення повсякденних проблем і життєвих ситуацій, що відповідає Державному стандарту базової і повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України № 1392 від 23 листопада 2011 р.), тому заняття фізичною культурою повинні увійти до звички учня. Рух, змагання, самоствердження – природна суть фізичної культури і спорту. Розбудова «Нової української школи» – це довготермінова реформа, яка розпочинається вже зараз. План впровадження передбачає наступність дій і відповідне ресурсне забезпечення на кожному етапі, враховуючи загальний контекст суспільних змін. Сучасні школярі також повинні відчувати зміни й отримати найкращу якість освіти. Саме тому вже до початку 2016/2017 н.р. було оновлено програми початкової школи. Паралельно зі структурними змінами будуть удосконалюватися методи навчання в школі, підвищуватиметься кваліфікація вчителів, педагогічна освіта переорієнтуватиметься на компетентнісні засади, педагогіку партнерства, індивідуальний підхід. Випускник основної школи – це патріот України, який знає її історію; носій української культури, який поважає культуру інших народів; компетентний мовець, що вільно спілкується державною мовою, володіє також рідною (у разі відмінності) й однією чи кількома іноземними мовами, має бажання і здатність до самоосвіти, виявляє активність і відповідальність у громадському й особистому житті, здатний до підприємливості й ініціативності, має уявлення про світобудову, бережно ставиться до природи, безпечно й доцільно використовує досягнення науки і техніки, дотримується здорового способу життя. (Ляхова, 2019, с. 5).

Фізична культура, як частина загальної культури, закладає основи збереження здоров'я та розвитку всіх його складових, використовує

комплексний підхід до формування розумових і фізичних якостей і навичок, удосконалює фізичну та психологічну підготовку до активної життєдіяльності, формує пріоритети оздоровчої спрямованості фізичних вправ та забезпечує загальний культурний розвиток особистості.

Інваріантна складова Типових навчальних планів, до якої входить навчальний предмет «Фізична культура», сформована на державному рівні і є однаковою для всіх закладів загальної середньої освіти незалежно від підпорядкування та форм власності.

Типовими освітніми програмами для закладів загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році на вивчення предмета «Фізична культура» в інваріантній складовій передбачено:

5-9 класи – 3 год;

10 клас – 3 год;

11 клас – 3 год.

Профільний рівень:

10 клас – 6 год.;

11 клас – 6 год.

Години фізичної культури передбачені усіма варіантами Типових навчальних планів і повинні фінансуватися та використовуватися в повному обсязі. Вони зазначаються в розкладі уроків та враховуються у педагогічному навантаженні вчителів. Розклад уроків повинен оптимально співвідносити навчальне навантаження протягом тижня, а також доцільне чергування протягом дня і тижня предметів природничого і гуманітарного циклів з уроками мистецтва, технологій і фізичної культури. Під час складання розкладу навчальних занять не рекомендується об'єднувати два уроки фізичної культури або проводити їх два дні поспіль. Більшість уроків фізичної культури доцільно проводити на відкритому повітрі.

Основні форми з фізичної культури в закладах загальної середньої освіти проводяться вчителем фізичної культури або особою, яка має спеціальну освіту та кваліфікацію: тренер, керівник гуртка, групи, спортивної секції тощо. Навчання – це продукт кількості, можливостей і якості викладання. Якщо вчитель змінить якість викладання, то зможе змінити і результат. Важливо навчати школярів як навчатись, поєднуючи нові знання зі старими. (Сущенко, 2021, с. 156).

Фізичне виховання сьогодення потребує орієнтації на:

- обґрунтовану реалізацію якісно нової, особистісної й компетентної основи до підходу збереження і підтримки інтелектуальної та фізичної індивідуальності школярів і молоді на всіх етапах навчання з урахуванням

особливостей їх рухового і психофізичного розвитку;

- створення освітнього середовища, яке стимулює фізично-рухову активність особистості та її організацію відповідно до вікової і психофізичної специфіки розвитку організму;
- інтенсивне впровадження в освітній процес школи можливостей для додаткових форм фізичного виховання;
- створення умов і механізмів фізичного виховання для занять різної спрямованості за інтересами (Ведмеденко, 2019, с. 264).

Опанування змісту фізичної культури як базового освітнього компоненту здійснюється за навчальними програмами, що мають відповідний статус Міністерства освіти і науки України. Структура оновлених програм є максимально інформативною для вчителя. Ця структура дозволяє вчителю більш об'єктивно оцінити досягнення учнівської молоді. Запровадження нової ланки навчання вимагає перегляду змісту навчально-виховного процесу за напрямком перетворення з репродуктивного у продуктивний, здатний підготувати учнів не лише до творчого застосування набутих знань і навичок, а й постійного самовдосконалення. У зв'язку з цим бажано мати наскрізні (комплексні) навчальні програми профільних предметів, доповнені елективними (авторськими) курсами з обґрунтуванням значення кожного для даного профілю. (Шиян, 2011, с. 183).

Кожний з етапів у системі підготовки вчителів фізичної культури має низку протиріч, які негативно впливають на рівень професійної підготовки. Протиріччя допрофесійного етапу полягає в тому, що, з одного боку, з кожним роком підвищуються вимоги до якості підготовки вчителів фізичної культури, а з іншого – абітурієнти, які вступають на факультети фізичного виховання, не мають уявлення про завдання, які стоять перед учителем фізичної культури в школі. Тобто їхні уявлення про майбутню професію частіше пов'язані лише зі спортом, і вони мало розуміють особливості майбутньої педагогічної діяльності. (Власюк, 2017, с. 5).

Ми вважаємо, що розв'язання цієї проблеми залежить від розробки науково обґрунтованих методів та форм орієнтації на майбутню професію. Професійний етап дозволяє досягти найбільш чіткої організації проходження педагогічних практик та залучення майбутніх педагогів до співпраці зі школами й спілкування з учнями.

Система підготовки фахівців з фізичного виховання до професійної діяльності у вищому

навчальному закладі повинна ґрунтуватися на чіткому уявленні того, який учитель потрібен сучасній школі, які вимоги ставить суспільство перед учителем молодого покоління. У цьому аспекті засвідчуємо, що сьогодні поставило перед сучасною педагогічною наукою завдання – всебічно дослідити й осмислити закономірності та перспективи підготовки вчителя фізичної культури відповідно до вимог до нової сучасної школи та визначити технологічне забезпечення цього процесу. (Ляхова, 2019, с. 183). Для з'ясування можливих перспектив реформування процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури ми звернулися до аналізу процесу фізичного виховання школярів у сучасній школі, оскільки саме для забезпечення потреб загальноосвітніх навчальних закладів і готується фахівець з фізичного виховання у вищій школі

Загальновідомо, що сучасне фізичне виховання школярів – органічна частина загального виховання, і тому воно характеризується ознаками, притаманними педагогічному процесу, який спрямований на вирішення певних конкретних завдань. Головним напрямком фізичного виховання є формування здорової, фізично підготовленої, соціально-активної, морально стійкої, фізично вдосконаленої й підготовленої до майбутньої професії людини. (Шиян, 2011, с. 183).

На підставі аналізу науково-педагогічних публікацій, зокрема Б. Ведмеденко (2019), М. Данилевич (2018), Б. Шиян (2011) та ін., ми визначили основні завдання фізичного виховання школярів:

- підвищення функціональних можливостей організму учнів засобами фізичної культури;
- сприяння всебічному гармонійному розвитку, відмова від шкідливих звичок, покращення розумової й фізичної працездатності;
- формування в школярів інтересу до систематичних занять фізичними вправами з урахуванням особливостей їхньої майбутньої професії, фізичне самовдосконалення та здоровий спосіб життя;
- отримання учнями необхідних знань, умінь та навичок у галузі фізичного виховання з метою профілактики захворювань;
- оволодіння методами визначення фізичного стану та самоконтролю;
- виховання організаторських навичок, особистої гігієни та загартовування організму;

- удосконалення спортивної майстерності учнів, які займаються обраними видами спорту.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури необхідно враховувати основні завдання фізичного виховання та спрямовувати здобувачів на їхнє успішне виконання. Вирішення таких завдань сприяє підвищенню рівня фізичного вдосконалення та фізичної освіти школярів як кінцевої мети фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти. Згідно з функцією впливу фізичного виховання на людину розрізняють два її аспекти: фізичне вдосконалення й фізичну освіту.

Фізичне вдосконалення характеризується станом здоров'я та всебічним розвитком людини, до якого належать стан розвитку фізичних якостей та формування рухових умінь і навичок, загальний рівень працездатності, функціональні зміни організму та його окремих систем і органів, засвоєння спеціальної системи знань тощо (Ісмас, 2019, с. 280).

В основі фізичної освіти лежить засвоєння як теоретичних, так і практичних знань з використанням рухових умінь і навичок у різних умовах життєдіяльності. Ґрунтуючись на відповідних знаннях, у процесі фізичного виховання вирішуються й завдання із системного формування та вдосконалення необхідних у житті рухових умінь та навичок.

Сучасна система фізичного виховання базується на широкому комплексі наукових даних, що є передумовою розуміння й раціонального використання законів, яким підпорядковане фізичне виховання. Отже процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури має проходити в контексті сучасних тенденцій реформування освіти. Загальною тенденцією розвитку нової української школи є спрямованість до нових підходів щодо професійної діяльності вчителів фізичної культури, які сприяють підвищенню рівня теоретичних та методичних знань, як основи мотивації до навчання. (Шиян, 2011, с. 183). Як відомо, засвоєння різних видів спорту передбачає такі види підготовки: теоретична, фізична (загальна та спеціальна), тактична, технічна. Проаналізуємо спрямованість вищезазначених нами видів підготовки відповідно до профільного навчання за спортивним напрямком, а саме: теоретичної, фізичної, тактичної й технічної підготовки.

Теоретична підготовка спрямовує процес на збагачення учнів знаннями з фізичної культури та формування на цьому ґрунті свідомого ставлення до спортивної та фізкультурної діяльності, надання знань щодо інших видів спортивної

підготовки. Фізична підготовка надає можливості розвитку тих фізичних якостей та функціональних можливостей, які відповідають специфіці обраного навчального профілю (виду спорту) та впливають на створення сприятливих умов для вдосконалення всіх сторін підготовки. У її структурі виділяється загальна фізична та спеціальна фізична підготовку.

*Загальна фізична* підготовка передбачає різнобічний розвиток фізичних якостей засобами фізичних вправ, які здійснюють загальний вплив на організм. Вона здебільшого здійснюється за рахунок обов'язкового компонента, а також під час проведення підготовчої частини уроку.

*Спеціальна фізична* підготовка характеризується рівнем розвитку фізичних здібностей, можливостей органів та функціональних систем, які безпосередньо визначають досягнення в обраному виді спорту.

*Тактична підготовка* – це процес, який скеровано на оволодіння раціональними формами ведення спортивної боротьби під час змагальної діяльності. Вона вміщує вивчення загальних положень тактики обраного виду спорту, прийомів суддівства та положення про змагання, моделювання необхідних умов під час занять та змагань.

*Технічна підготовка* надає можливості учням оволодіти системою рухів у відповідності до особливостей обраного спортивного профілю.

У зв'язку з цим ми вважаємо, що в процесі навчання за спортивним напрямком реалізація різних видів підготовки (теоретичної, фізичної, тактичної, технічної) має відбуватися тільки відповідно до формування теоретико-методичних знань, виховання фізичних якостей та формування рухових умінь і навичок. Отже зіставлення результатів навчання підтвердило гіпотезу нашого дослідження про те, що процес підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до умов навчання в закладах освіти буде відбуватися більш ефективно за умов реалізації підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, яка ґрунтується на взаємодії теоретико-методичної, рухової, проєктувальної підготовки та визначена мотивацією до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи. (Сущенко, 2019, с. 345).

Аналіз концепції нової української школи в аспекті навчання фізичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів дозволив визначити, що основні завдання фізичного виховання можуть розв'язуватися за рахунок використання теоретико-методичних знань, формування рухових умінь і навичок засобами гімнастики, спортивних ігор, футболу, легкої атлетики, плавання, кросової підготовки, туризму та ін.

З метою виконання основних завдань і нових підходів програми особливу увагу рекомендовано звернути на реалізацію змісту проведення уроків фізичної культури, спрямованого на формування в учнів основних компетентностей: соціальних (здатність до співробітництва, розв'язання життєвих проблем, взаєморозуміння, соціальної активності, формування фізичної культури особистості, основ здорового способу життя), мотиваційних (формування громадських і особистісних уявлень про престижність високого рівня здоров'я та фізичної підготовленості, здатність до навчання, прояву творчості в застосуванні рухових дій у різних за складністю умовах, адаптивності) та функціональних (здатність до оперування знаннями про закономірності рухової активності, знаннями з історії фізичної культури та спорту, розширення рухового досвіду з метою розвитку фізичних якостей і рухових здібностей відповідно до вікових особливостей, засвоєння термінологічних та методичних компетентностей), які відображають ієрархію вимог до фізкультурно-спортивної діяльності (Сущенко, 2020, с. 156). Разом з тим, у програмі не зроблено акцент на профорієнтаційну роботу з учнями старших класів, спрямовану на обрання професії вчителя фізичного виховання. Матеріал цієї програми спрямований на фізичний розвиток та фізичне вдосконалення школярів відповідно до вікових особливостей, що нині вже не може задовольнити попит суспільства та спрямованість освіти й виховання на диференціацію навчання та профілізацію в старшій школі.

Висновки. Підготовка вчителів фізичного виховання до професійної діяльності не є спонтанною, їй необхідно всіляко підтримувати й розвивати. Для цього треба створювати соціальні умови, які б дозволяли майбутнім учителям фізичної культури отримувати належну професійну освіту, вивчати передовий та інноваційний педагогічний досвід. Важливою ланкою підготовки вчителя до професійної діяльності є педагогічна практика, тому що здібності майбутнього фахівця формуються, розвиваються, реалізуються тільки у процесі практичної діяльності. Зазначимо, що підготовка майбутніх учителів фізичної культури не може бути відокремлена від тих проблем і тенденцій, які охоплюють світову систему освіти й виховання молоді. Сьогодення поставило перед педагогічною наукою завдання – всебічно дослідити й осмислити закономірності та перспективи підготовки вчителя фізичної культури. Для визначення можливих перспектив реформування процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури ми звернулися до аналізу цього процесу. Професійна

підготовка вчителя удосконалюється у контексті розвитку фізичної культури як навчального предмета в загальноосвітній школі. Система підготовки фахівця у педагогічному вузі й школі

повинна ґрунтуватися на чіткому уявленні того, який учитель потрібен школі, які вимоги ставить суспільство перед вихователем сучасної молоді.

**Список використаних джерел**

Безверхня, Г. В. (2013). *Педагогіка фізичного виховання*. Умань, 72 с.

Власюк, Г. (2017). Модель сучасного вчителя фізичної культури: компоненти, актуальність. *Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: збірник наукових праць*. Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. С. Дем'янчука. Рівне: Редакційно-видавничий центр МЕРУ ім. С. Дем'янчука. С. 5–9.

Ведмеденко, Б. Ф. (2019). *Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури*. Київ: ІСДО. 264 с.

Герчик, М. С. (2012). *Вступ до спеціальностей галузі «Фізичне виховання і спорт»: навч. посіб.* Львів: Укр. технології. 232 с.

Данилевич, М. В. (2018). *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності*. (Автореферат). Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. 45 с.

Імас, Є., Андреева, О., Кенсіцька, І., & Хрипко, І. (2019). Формування мотивації осіб зрілого віку до занять оздоровчо-рекреаційною руховою активністю. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*, 7 (26), 64–73.

Ляхова, І. М. (2019). Мотиви як усвідомлені спонування до занять фітнесом жінок віком 18–35 років. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 36 (89), 280–285.

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. (2020). *Зб. наук. пр.* Т. І. Суценько (Гол. ред.) та ін. Запоріжжя, 49 (102), 156–162.

*Концепція педагогічної освіти*. (2018). Наказ МОН України № 776 від 16.07.2018 року. URL: [https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/05/prez\\_krpo.pdf](https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/05/prez_krpo.pdf)

Суценько, Л. П. (2019). *Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): монографія*. Запоріжжя, 349 с.

Шиян, Б. М. (2011). *Теорія фізичного виховання: навч. посіб. для студ. ф-тів фіз. виховання*. Тернопіль: Збруч. 183 с.

Motor activity of different social groups: [Collective monograph]. Edited by L.Balatska, T.Liasota, I.Nakonechnyi, A.Hakman, H.Bezverkhnia, O.Kljus, T.Osadchenko, A.Semenov. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2020. 140 p.

Hakman A., Andrieva O., Kashuba V., Omelchenko T., Carp I., Danylchenko V., Levinskaia K. Technology of Planning and Management of Leisure Activities for Working Elderly People with a Low Level of Physical Activity. *Journal of Physical Education and Sport*. 2019;19:2159-66. <https://doi.org/>

**References**

Bezverhnyia G.V. (2013). *Pedagogy of physical education*. Uman. 72 p. [in Ukrainian]

Vlasyuk H. (2017). The model of a modern physical culture teacher: components, relevance/ *The concept of the development of the field of physical education and sports in Ukraine: a collection of scientific works / International University of Economics and Humanities named after S. Demyanchuk*. Rivne: Editorial and Publishing Center of MESU named after S. Demyanchuk. P. 5–9. [in Ukrainian]

Vedmedenko B. F. (2019). *Theoretical foundations and practice of educating youth by means of physical culture*. K.: ISDO. 264 p. [in Ukrainian]

Hertsyk M. S. (2012). Introduction to the specialties of the field "Physical education and sports": teaching. *Manual / M.S. Hertsyk, O.B. Vaceba*. L.: Ukr. technologies, 232 p. [in Ukrainian]

Danylevich M.V. (2018). *Theoretical and methodical principles of professional training of future specialists in physical education and sports for recreational activities [author's abstract]*. Kyiv; National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. 45 p. [in Ukrainian]

Imas E., Andreyeva O., Kensytska I., Khrypko I. (2019). Formation of motivation of adults to engage in health-recreational physical activity. *Physical culture, sport and health of the nation*;7 (26):64-73. [in Ukrainian]

Lyakhova I.M. (2019). Motives as perceived motivations for fitness among women aged 18–35. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*; 36 (89): 280-5. [in Ukrainian]

*Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools: coll. of science pr./ editor: T.I. Sushchenko (chief editor) and others*. Zaporizhzhia, (2020). Issue 49 (102). P. 156–162. [in Ukrainian]

The concept of pedagogical education: Approved by the Ministry of Defense of Ukraine on December 23. [in Ukrainian]

Sushchenko L.P. (2019). *Professional training of future specialists in physical education and sports (theoretical-methodological aspect): monograph*. Zaporizhzhia, 349 p. [in Ukrainian]

Shiyan B. M. (2011). *The theory of physical education: teaching. manual for students f-tiv phys. education / B.M. Shiyan, V.G. Papusha*. T.: Zbruch. 183 p. [in Ukrainian]

Motor activity of different social groups: [Collective monograph]. Edited by L.Balatska, T.Liasota, I.Nakonechnyi, A.Hakman, H.Bezverkhnia, O.Kljus, T.Osadchenko, A.Semenov. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», (2020). 140 p. [in English]

Hakman A., Andrieva O., Kashuba V., Omelchenko T., Carp I., Danylchenko V., Levinskaia K. Technology of Planning and Management of Leisure Activities for Working Elderly People with a Low Level of Physical Activity. *Journal of Physical Education and Sport*. (2019);19:2159-66. <https://doi.org/>[in English]

**Відомості про авторів:**

**Котова Олена Володимирівна**  
kotova171265@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

**Information about the authors:**

**Kotova Olena Volodymyrivna**  
kotova171265@gmail.com

Bohdan Kholmynsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Цибульська Вікторія Вікторівна**  
vikaudry@ukr.net  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

**Суханова Ганна Петрівна**  
sukhanova122019@gmail.com  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-97-103

*Матеріал надійшов до редакції 16. 11. 2022 р.  
Прийнято до друку 26. 11. 2022 р.*

**Tsibulska Viktoriia Viktorivna**  
vikaudpy@ukr.net  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Sukhanova Hanna Petrivna**  
sukhanova122019@gmail.com  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-97-103

*Received at the editorial office 16. 11. 2022.  
Accepted for publishing 26. 11. 2022.*

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИШАХ УКРАЇНИ

Оксана Марченко, Володимир Воронка, Анатолій Постол

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті розглядаються інноваційні технології та методи навчання, які використовуються у системі сучасного освітнього процесу ЗВО України. Вимога переходу інноваційної освіти, зокрема у вищій школі, зумовлена викликами сьогодення, і належить до пріоритетних напрямів державної політики України в контексті інтеграції вітчизняної освітньої галузі до європейського та світового простору. В результаті дослідження було встановлено, що для вищої школи визначальним має бути формування у здобувачів системного підходу до аналізу професійних завдань, стратегічного мислення, здатності до соціальної мобільності, прагнення до самовизначення, самовиховання та самовдосконалення впродовж життя.

### Ключові слова:

вища школа; інноваційні технології; методи навчання; тренінги; контекстне навчання; коучинг; кейс-методи.

### Resume:

**Marchenko Oksana, Vorovka Volodymyr, Postol Anatolii. Innovative technologies and methods of teaching in universities of Ukraine.**

The article considers innovative technologies and methods of training, as used in the system of modern educational process in the IHE of Ukraine. The demand for the transition of innovative education, in particular in higher school, is caused by the challenges of the present day, and lies in priority directions of the state policy of Ukraine in the context of integration of the domestic educational sector into the European and world space. As a result of the research, it was determined that for higher education it is necessary to form a systematic approach to the analysis of professional tasks, strategic, ability to social mobility, aspiration to self-identification, self-expression and self-improvement during life.

The authors of the article analyzed the establishment and development of innovative schools, whose activity is aimed at the formation of new, alternative concepts and pedagogical system, analyzed the use of the rating system of control of educational process, organization and evaluation of the quality of knowledge of the applicants.

According to the results of the study it is determined that innovative educational activity is a complex process, which requires constructive management and significantly changes the educational process, allowing to solve problems of formation of individual educational prospects.

The authors note that at introduction of innovative technologies in the pedagogical process of the educational system of the IHE there is an increase of professional competence of future specialists – participants of innovation processes, improvement of qualitative indicators of educational achievements of the competitors. At the same time, the regional system of education in general is being modernized, the development of the IHE on the basis of search, development and implementation of innovative pedagogical technologies is being monitored, and the scientific and methodological support of the educational institution development is being provided.

### Key words:

higher education; innovative technologies; methods of studying; workshops; context-education; coaching; case studies.

Постановка проблеми. Однією з головних ознак сучасного суспільства є його інноваційний розвиток. Цей процес повною мірою стосується і освітньої галузі, оскільки саме ця сфера визначає поступальний рух економіки кожної держави. Традиційна освіта, як система, спрямована на пасивне отримання та відтворення знань, не відповідає реальним вимогам світового ринку праці. Вимога переходу до інноваційної освіти, зокрема у вищій школі, зумовлена викликами сьогодення і належить до пріоритетних напрямів державної політики України в контексті інтеграції вітчизняної освітньої галузі до європейського та світового освітнього простору. Зараз перед закладами вищої освіти стоїть завдання постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту, розробки й впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій, створення умов для підготовки фахівців, придатних для «ефективного виконання завдань відповідного рівня професійної діяльності». Для забезпечення виконання цього завдання в Україні розроблена Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», Національна доктрина розвитку освіти (2002), прийнятий у 2017 році Закон України «Про вищу освіту» зі

змінами 2020, 2021, 2022 рр. ( *Про освіту*, 2017), проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років (*Концепція розвитку освіти України...*, 2014) та Стратегія реформування вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки ( *Стратегія розвитку вищої освіти в Україні...*, 2022). Всі зазначені документи передбачають докорінне реформування освітньої галузі з метою формування творчого професіонала з глибокими знаннями, міцними вміннями та навичками через «навчання здобувачів вищої освіти сучасним науковим знанням з використанням інноваційних методів та технологій». Інновації в освіті – це процес створення, впровадження та поширення в освітній діяльності нових підходів, ідей, методів та прийомів; технологій, спрямованих на оновлення, модернізацію, трансформацію навчального процесу відповідно до вимог часу. Зокрема, для вищої школи визначальним має бути формування у здобувачів вищої освіти системного підходу до аналізу професійних завдань, стратегічного мислення, здатності до соціальної мобільності, прагнення до самонавчання, самовиховання та самовдосконалення впродовж усього активного



трудового життя (Кухарська, 2020). А такого результату можна досягти, насамперед, за рахунок трансформації свідомості науково-педагогічних працівників ЗВО, перезброєння їх новими підходами до професійної діяльності в межах «моделі студентоцентричного навчання», та постійного впровадження інноваційних методів у освітній процес вищої школи як одного з кроків у процесі інтернаціоналізації вишів України.

Проблема інноватики в освітній системі актуалізувалася після набуття Україною незалежності, що було викликано наступними чинниками:

- нові соціально-економічні перетворення обумовили необхідність корінних змін в організації системи освіти, методології і технології організації педагогічного процесу в закладах освіти різного типу (гімназії, ліцеї, коледжі та ін.) і потребу підготовки нової плеяди науково-педагогічних та педагогічних кадрів;
- посилилася тенденція гуманітаризації змісту освіти, з'явилися нові освітні компоненти та стрімко виникла потреба в НПП, які б могли забезпечити творчий, інноваційний підхід до реалізації цих тенденцій;
- входження закладів освіти у ринкові відносини викликало конкуренцію між державними і недержавними ЗВО, надало можливості молоді навчатися там, де інноваційний потенціал та якість отриманої освіти вищі;
- бурхливі зміни в інформатизації суспільства активізували потребу оновлення інформаційно-освітнього середовища (Бабин, 2020).

Враховуючи вищезазначені аспекти, вважаємо, що у сучасному освітньому процесі проблема інноваційних методів навчання залишається однією із актуальних у світовій педагогічній і науково-дослідній діяльності. Однак в умовах трансформаційних змін у вищій школі потребують постійного ретельного вивчення та науково-практичного обґрунтування такі питання: кращий досвід інноваційної освітньої діяльності; характеристика змісту інтерактивних форм навчання, специфіка їх використання у закладах вищої освіти; індивідуалізовані, командні, проектні технології отримання знань, інформаційно-комунікаційні засоби навчання, онлайн-освіта та інше.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність процесу втілення інноваційних технологій і методів у сучасну освіту стала об'єктом дослідження як зарубіжних, так і українських учених. Наукові розвідки

А. Алексюка, І. Доброскок, В. Коцура, С. Нікітчиної, В. Кременя, В. Ільїна, С. Пролєєва, М. Лисенка, П. Сауха та інших присвячені загальнотеоретичним, науково-практичним проблемам інноваційної парадигми в освіті, окремим прогресивним формам і технологіям навчання, досвіду та перспективам їх використання в освітній практиці. Зокрема, автори пов'язують інновації в освіті з необхідністю вдосконалення традиційного навчання, трансформацією існуючого освітнього процесу, тобто радикальних перетворень та комплексних змін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення характерних особливостей засобів, форм і методів та технологій інноваційного навчання, розкриття специфіки їх використання в інтерактивному середовищі вишів України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інновації в освіті пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Сьогодні створюється нова освіта, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому. Розвиток системи і змісту навчання в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій (Бабин, 2020):

1. *Гуманізація*. Полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності. Тенденція стверджує створення нового зразка освіти, який передбачає пріоритет освіти, орієнтованої на особистість здобувача (особистісно орієнтованої); найповніше розкриття здібностей здобувача вищої освіти, задоволення його освітніх потреб, виховання почуття власної гідності, свободи, гармонії з навколишнім середовищем.
2. *Гуманітаризація освіти*. Покликана формувати духовність, культуру особистості, планетарне мислення, цілісну картину світу. Від рівня засвоєння базової гуманітарної культури залежить розвиток особистості в гармонії із загальнолюдською культурою.
3. *Національна спрямованість освіти*. Полягає у невіддільності освіти від національної основи.
4. *Відкритість системи освіти*. Визначення цілей освіти не обмежується державним замовленням, а розширюється потребами в освіті.
5. *Перехід від переважно інформативних форм до активних методів і форм навчання з використанням елементів проблемності, наукового пошуку, резервів*

самостійної роботи тих, хто навчається. Перехід від відтворення до розуміння, осмислення, здійснення «індустріалізації навчання», тобто його комп'ютеризація і технологізація, які уможливають інтелектуальну діяльність людини.

6. *Творча спрямованість освітнього процесу.* Вона передбачає безпосередню мотивацію освітньої та інших видів діяльності, організацію саморуку до кінцевого результату.
7. *Перехід від суворо регламентованих контрольованих способів організації педагогічного процесу до активізуючих.* Передбачає стимулювання, організацію творчої, самостійної діяльності.
8. *Оцінка результату діяльності системи освіти за виходом (outcome education).* Визначається певними вимогами, або стандартами, уніфікованими незалежно від форми навчання.
9. *Безперервність освіти.* Відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у процес, що триває впродовж усього життя людини.
10. *Нероздільність навчання і виховання,* що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання і виховання формуванню цілісної та гармонійно розвиненої особистості.

Ці тенденції свідчать, що головною функцією освіти є розвиток людини. Суспільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом.

Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Як системне утворення, інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище (*Глобальні тенденції і проблеми...*, 2023).

Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження. Отже, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у

результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану (*Там само*).

Інновації класифікують за об'єктом впливу (педагогічні, соціально-психологічні, організаційно-управлінські), рівнем поширення (системно-методологічні та локально-технологічні) та інноваційним потенціалом нового (радикальні, модифікаційні, комбінаторні). Впровадження інновацій соціально-психологічної спрямованості сприяє покращенню мікроклімату в освітньому середовищі, формує високий рівень культури стосунків між суб'єктами навчально-виховного процесу. Інновації організаційно-управлінського типу забезпечують установами сучасних форм і методів управління, сприяють подоланню стереотипів консервативного стилю керівництва. Поширення інновацій системно-методологічного рівня запроваджуються у межах загальної системи (Бабин, 2020).

Активізація сучасного інноваційного руху в Україні сприяє становленню авторських шкіл інноваційного типу (М. Гузика, О. Захаренка, А. Сологуба, М. Чумарної та ін.), діяльність яких спрямована на формування якісно нових, альтернативних концепцій і педагогічних систем. Інновації у вищій школі передбачають:

а) створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організацію науково-дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт з проблем професійної освіти;

б) вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій сфері;

в) організацію і проведення конференцій, семінарів і тренінгових курсів з інноваційних методик викладання гуманітарних та природничо-математичних дисциплін для професійного загалу.

Сьогодні у ЗВО України широко використовується рейтингова система контролю організації освітнього процесу й оцінки якості знань здобувачів. Здійснюється розробка авторських курсів нового покоління, які на етапі формування можуть бути застосовані для індивідуального навчання обдарованих здобувачів, а у подальшому, за умов наявності матеріальної бази, для широкого використання в освітньому процесі.

Інтеграція вищої школи України до загальноєвропейського освітнього простору пов'язана з проблемами, вирішення яких бачиться у реформуванні системи підготовки кадрів згідно з міжнародними вимогами. В умовах зростання обсягів інформації з багатьох галузей науки,

техніки та технологій, кардинальних змін у соціальній сфері, впровадження високих професійних вимог до майбутніх працівників необхідно інтенсифікувати процес навчання, створювати умови для підготовки висококваліфікованих кадрів, використовуючи новітні технології і методики навчання (*Глобальні тенденції і проблеми...*, 2023).

У вищій освіті використовують інноваційні технології та методи навчання, зокрема (Ковальчук, & Щербак, 2018):

1. *Інформаційні технології* – застосування комп'ютерних засобів для доступу до інтернет-ресурсів, використання навчальних програм з метою розширення інформаційного поля, підвищення швидкості обробки і передачі інформації, забезпечення зручності перетворення і структурування інформації для трансформації її в знання. Інформаційні технології спрямовані на оволодіння новими засобами пошуку, застосування та переробки навчальної або наукової інформації, а саме засобами комп'ютерної техніки, інтернету, аудіо- та відеотехніки. Інформаційні технології сприяють формуванню особливого інформаційного середовища у навчальному закладі, інтенсифікують комунікативні зв'язки суб'єктів освітнього процесу, доповнюють безпосереднє спілкування через сучасні засоби. Сучасні інформаційні технології дозволяють отримувати освіту з будь якого місця.

2. *Робота в команді (коучинг)* – спільна діяльність групи здобувачів освіти під керівництвом лідера, спрямована на вирішення загальної задачі, синергійність досягнення результатів індивідуальної роботи членів команди з розподілом відповідальності та повноважень (*Коучинг в освіті*, 2020). Коучинг надає можливість проводити цілеспрямовані бесіди, які допомагають визначити цілі та розробити план розвитку, а також надихають на підвищення рівня майстерності. Як результат, професійна освітня діяльність може стати більш персоналізованою, розсудливою, спільною та цілеспрямованою. У підсумку це має більш стійкий вплив на реальну практику. Найкращі коучингові розмови – це розширення можливостей, повага та зростання професіоналізму. Все це покращує почуття власної самосвідомості НПП та позитивного сприйняття характеру спілкування в закладі освіти. Коучинг прямо пов'язаний з системою мотивування, його вплив має дуже широкий спектр дії, оскільки вмотивований здобувач ефективніше виконує свою роботу, а отже, результативно впливає і на рівень професійної підготовки.

3. *Case&Study*. Суть кейс-методу полягає у використанні конкретних випадків для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень для гіпотетичних або реальних ситуацій. Під кейсом розуміють вигадані події, або події, які реально відбуваються або відбулися в певній сфері діяльності і які використовуються для того, щоб спровокувати дискусію в навчальній аудиторії, підштовхнути здобувачів до обговорення та аналізу ситуації, до прийняття рішень (Ковальчук, & Щербак, 2018). Кейси складають основи бесіди групи під керівництвом викладача. Цей метод дозволяє розвинути навички аналізу, діагностики та прийняття рішень. Застосування науково-педагогічними працівниками кейс-методу для навчання майбутніх кваліфікованих фахівців з одного боку стимулює індивідуальну активність здобувачів, формує позитивну мотивацію до навчання, зменшує кількість «пасивних» і невпевнених у собі, забезпечує високу ефективність навчання і розвитку майбутніх фахівців, формує певні особистісні якості і компетенції, та дає можливість самому викладачу самовдосконалюватись, по-іншому мислити і діяти та оновлювати власний творчий потенціал.

4. *Гра* – рольова імітація здобувачами реальної професійної діяльності з виконанням функцій фахівців на різних робочих місцях. Ігрове середовище спонукає здобувачів до вияву «надситуативної активності», коли вони виходять за межі того, що об'єктивно вимагає від них певна роль, і на основі ініціативно-творчого підходу продукують нові ідеї, способи вирішення професійних завдань тощо. Застосування дидактичних ігор сприяє перетворенню здобувача з об'єкта навчання в суб'єкта професійно спрямованої праці, що викликає його цілеспрямовану діяльність та творчу участь у самостійному формуванні професійної компетентності. Використання ігор вирішує безліч завдань навчання, розвиває пізнавальний інтерес до предмету, активізує навчальну діяльність, сприяє становленню творчої особистості, оскільки багато ігор мають проблемний характер навчання.

5. *Контекстне навчання* – мотивація здобувачів до засвоєння знань шляхом виявлення зв'язків між конкретним знанням і його застосуванням. Суть контекстного навчання полягає у використанні в якості основної освітньої процедури моделювання професійного змісту (контексту) майбутньої професійної діяльності здобувачів. Занурення здобувачів до відповідного контексту при вирішенні пропонує орієнтованих завдань покликане сформувати в їхній свідомості взаємозв'язок ключових понять і технологій діяльності

педагога, сприятиме набуттю практичного досвіду моделювання, розвиватиме психологічну готовність застосовувати отримані знання в майбутній практичній діяльності (Ковальчук, & Щербак, 2018).

6. *Навчання на основі досвіду (емпіричне навчання)* – активізація пізнавальної діяльності здобувачів завдяки асоціації їх власного досвіду з предметом вивчення. Здобувачі хочуть, щоб визнавався їх попередній життєвий досвід. Особливо це є значущим для розвитку успішної кар'єри. Суть цієї моделі міститься у двох важливих тезах: попередній досвід навчання ціниться й використовується як ресурс для подальшої освіти; навчання активне, змістовне й доречне для застосування в реальному житті.

Конкретні цілі використання цього підходу полягають в наступному: він дозволяє глибше усвідомити, що теорія може означати на практиці; існує можливість застосувати інтелектуальне розуміння до вирішення реальних проблем; здобувач краще розуміє, як особисті цінності й знання впливають на його сприйняття і вибір способу дії; готує здобувачів критично мислити про своє майбутнє і про свої ролі в якості працівника; навчає багатьом так званим «м'яким навичкам», які хочуть бачити більшість сучасних роботодавців; бере до уваги різні способи, якими здобувачі сприймають і обробляють інформацію; він допомагає створити реальний досвід, який дозволяє застосовувати навички, робити висновки й визначати для себе цінності (Marchenko, Riznyk, Perchuk, Zlenko, & Isaikina, 2020).

7. *Тренінг* – активний метод навчання в тренувальному режимі роботи, що сприяє розкриттю і вдосконаленню особистісного потенціалу, коригуванню засобів взаємодії вербального та невербального самовираження. Цей метод заснований на актуалізації професійних знань і умінь, рефлексуванні особистих соціально-перцептивних здібностей, формуванні почуттів, емоцій, підвищення компетентності в сфері ділового та міжособистісного спілкування.

У процесі тренінгу основна увага приділяється практичному відпрацюванню навичок і вмінь, теоретичні блоки матеріалу мінімізовані. Передбачається моделювання ситуацій з метою розвитку або закріплення певних навичок, освоєння нових моделей поведінки, зміни ставлення до виконання завдань. Такий метод є не «базовим», він містить: ділові, рольові та імітаційні ігри, дискусії, розбір практичних ситуацій тощо (Antonivska, & Sarnovska, 2021).

8. *Індивідуальне навчання* – вибудовування здобувачами власних освітніх траєкторій на основі формування індивідуальних навчальних

планів і програм з урахуванням індивідуальних інтересів. Індивідуальна (модульна) система навчання – це гнучка інноваційна педагогічна технологія організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, в основу якої покладено індивідуалізований підхід до освоєння професійних навичок та набуття компетентностей особистістю з визначеної освітньої або освітньо-наукової програми за індивідуальними навчальними планами та програмами.

Модуль – це автономна найменша частина, одиниця змісту, якій відповідає певна тема конкретного курсу. Модульне навчання передбачає самостійну роботу слухача під керівництвом НПП, не обмежену традиційними регламентованими межами (часовими, організаційними, методичними). Сутність модульного навчання полягає у тому, що слухач самостійно може працювати за запропонованою йому індивідуальною освітньою траєкторією, що включає в себе інформаційну частину, як методичні рекомендації у досягненні поставлених дидактичних цілей. Програми мають варіативний характер, зміст модулів постійно оновлюється з урахуванням соціального замовлення. Специфіка індивідуального навчання зумовлює необхідність забезпечення додаткових умов щодо якості навчання, а саме: цілі, зміст, форми і методи навчання мають враховувати вимоги ринку праці, роботодавців до якості підготовки фахівців, індивідуальні освітні потреби у неперервній освіті та забезпечення постійного моніторингу результатів навчання (Ковальчук, & Щербак, 2018).

9. *Міждисциплінарне навчання* – використання знань з різних областей, їх угруповання і концентрація в контексті конкретної розв'язуваної задачі. Міждисциплінарне навчання – один із способів розвитку обдарованості, спрямований на збагачення змісту навчання за допомогою системно вибудованих інтеграційних знань на основі глобальних тем філософського змісту, враховують можливість динаміки інтересу здобувачів при спеціально створених організаційно-педагогічних умовах (Antonivska, & Sarnovska, 2021).

Основними цілями і завданнями міждисциплінарного навчання є: створення умов для розкриття і розвитку індивідуальності; створення умов для розвитку творчих можливостей; розвиток цілісного сприйняття світу; розвиток всіх видів мислення і здатності до вирішення проблем; розвиток здатності до самостійних досліджень, вміння працювати спільно; розвиток здатності до самопізнання, формування позитивної «я – концепції» і

розуміння цінності й унікальності іншої людини. Використання технології міждисциплінарного навчання дозволяє виходити на новий результат навчання і нову оцінку діяльності здобувачів.

10. *Проектна діяльність* – форма індивідуальної або групової роботи. Метод проектів, який передбачає діяльність здобувачів, може розглядатися як технологія не тільки навчання, а й формування компетентностей як найбільш високих структурних компонентів результатів освіти (*Наукова та інноваційна діяльність...*, 2018). Одним із важливих моментів при проектному навчанні є грамотно побудоване педагогічне консультування. Продуктом проектування може бути навчальний проект, текст виступу, реферат, доповідь тощо.

11. *Випереджувальна самостійна робота* – вивчення здобувачами нового матеріалу перед тим, як викладач буде презентувати його на лекції та інших аудиторних заняттях (Ковальчук, & Щербак, 2018). У сучасних педагогічних системах ще називається технологією перевернутого класу.

12. *Комунікативні технології* спрямовані на вдосконалення способів взаємодії з людьми та пов'язані з організацією парної, групової, колективної або індивідуальної роботи. До таких технологій можна віднести діалогічні технології, технології організації групової та колективної діяльності, тренінг, спілкування тощо.

Головним завданням трансформації вищої школи є створення найсприятливіших умов для тих, хто навчається, в здобутті ними вищої освіти, підвищенні кваліфікації, реалізації свого інтелектуального потенціалу за рахунок впровадження в освітній процес *інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій*. Відокремити інноваційні педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології неможливо, оскільки лише широке впровадження нових педагогічних технологій надасть можливість змінити парадигму освіти, використання інноваційних інформаційних технологій надасть змогу найбільш ефективно реалізувати можливості, закладені в інноваційних педагогічних технологіях (Marchenko, Riznyk, Perchuk, Zlenko, & Isaikina, 2020).

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у вищій школі – це важлива складова об'єктивного процесу комп'ютеризації та інформатизації освіти, побудови інформаційного суспільства; найважливіший чинник впровадження інновацій у навчальний процес (*Освіта в Україні*, 2022).

*Педагогічна інновація* – сукупність нових професійно-педагогічних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання, навчання й розвитку здобувачів з

позицій освітніх підходів, зорієнтованих на зміну освітнього процесу з метою формування якісно іншої педагогічної практики і підвищення якості освіти.

Інноваційна педагогічна технологія – система оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів, які цілеспрямовано, систематично і послідовно впроваджуються в педагогічну практику з метою підвищення якості освіти (*Там само*).

*Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання* – оригінальні технології (методи, засоби, способи) створення, передавання і збереження навчальних матеріалів, інших інформаційних ресурсів освітнього призначення, а також організації і супроводу освітнього процесу (традиційного, електронного, дистанційного, мобільного) за допомогою телекомунікаційного зв'язку та комп'ютерних систем і мереж, що цілеспрямовано, систематично й послідовно впроваджуються в педагогічну практику з метою підвищення якості освіти (*Там само*).

Отже, на формування і розвиток особистості найбільше впливає *середовище*, в якому вона живе, навчається, працює. Тому для ЗВО важливою і актуальною проблемою як теоретичного, так і практичного характеру є проблема створення *такого високо-технологічного інформаційно-комунікаційного освітньо-наукового середовища*, в якому здобувач вищої освіти знаходиться щодня в процесі всього періоду навчання у вишах, яке повинне відповідати потребам інформаційного суспільства, сучасному рівню науки, техніки та світовим освітнім стандартам і сприяти підвищенню рівня їх фахової підготовки та конкурентоспроможності на ринку праці (Чекаловська, 2018).

Висновки. Інноваційна освітня діяльність – це складний процес, що потребує умілого, конструктивного управління. Впровадження інноваційних педагогічних технологій суттєво змінює освітній процес, що дозволяє вирішувати проблеми розвивального, особистісно-орієнтованого навчання, диференціації, гуманізації, формування індивідуальної освітньої перспективи.

У сучасній освіті мають використовуватися як традиційні, так і інноваційні методи навчання. Потрібно, щоб вони були у постійному взаємозв'язку і доповнювали один одного. Ці два поняття мають існувати на одному рівні.

Підсумовуючи, відмічаємо, що при впровадженні інноваційних технологій в педагогічний процес освітньої системи ЗВО спостерігається зростання фахових

компетентностей майбутніх фахівців – учасників інноваційних процесів та покращення якісних показників навчальних досягнень здобувачів. Водночас, модернізується регіональна система освіти в цілому, простежується розвиток ЗВО на основі пошуку, розроблення, освоєння та реалізації інноваційних педагогічних технологій;

забезпечується науково-методичний супровід розвитку навчального закладу. На рівні особистості фахівця відслідковується формування сучасного стилю мислення з його характерними ознаками: креативністю, системністю, гнучкістю, динамізмом, перспективністю, об'єктивністю, концептуальністю тощо.

**Список використаних джерел**

Про освіту. (2017). Закон України № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років. (2014). URL: <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>.

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. (2022). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>.

Кухарська, Л. В. (2020). Парадигма поняття «якість послуг закладів вищої освіти». *Держава та регіони. Серія «Економіка та підприємництво»*. 3 (114). Ч. 1. 46–53.

Бабин, І. (2020). Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти на період до 2020 р. URL: <http://www.tempus.org.ua/uk/national-team-here/238.html>

Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України. (2023). Аналітична записка. Національний інститут стратегічних досліджень при Президентові України. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1537/>.

Ковальчук, В.І., & Щербак, А.В. (2018). *Впровадження інноваційних технологій навчання у процесі професійної підготовки студентів закладів вищої освіти*. Молодий вчений. 3. С. 543-547.

Коучинг в освіті. (2020). URL: <https://icf-ukraine.org/kouching-vosviti-63>

Marchenko, O., Riznyk, V., Perchuk, O., Zlenko, A., & Isaikina, O. (2020). Improving the methodology of professional education in higher education. *Management, International Journal of Management*, 11 (6). PP. 855-863.

Antonivska, M., & Sarnovska, N. (2021). *Global trends and challenges in higher education development: implications for Ukraine*. Міжнародні відносини: теоретико-практичні аспекти, 7. С. 213-224.

Наукова та інноваційна діяльність України: статистичний збірник. (2018). Київ: Державна служба статистики України. 214 с.

Освіта в Україні. (2022). URL: <https://www.education.ua/ua/>

Чекаловська, Г. З. (2018). *Бенчмаркінг як метод підвищення конкурентоспроможності закладів вищої освіти*. Причорноморські економічні студії. Вип. 35. С. 76–79.

Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти. (2020). Наказ МОН України № 54. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text>

**References**

On education. (2017). Law of Ukraine No. 2145-VIII. URL: [in Ukrainian]

Concept of education development of Ukraine for the period 2015-2025. (2014). URL: <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>. [in Ukrainian]

Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022-2032. (2022). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>. [in Ukrainian]

Kuharska L. V. (2020). The paradigm of the concept of “quality of services of higher education institutions”. *State and regions. “Economy and Entrepreneurship” series*. 3 (114). Part 1.P. 46–53. [in Ukrainian]

Babin, I. (2020). Strategy and current trends in the development of university education in Ukraine in the context of the European Higher Education Area until 2020. URL: <http://www.tempus.org.ua/uk/national-team-here/238.html>. [in Ukrainian]

Global trends and problems of education development: consequences for Ukraine. (2023). Analytical note. National Institute of Strategic Studies under the President of Ukraine. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1537/>. [in Ukrainian]

Kovalchuk V.I., & Shcherbak, A.V. (2018). Implementation of innovative learning technologies in the process of professional training of students of higher education institutions. *A young scientist*. 3. P. 543-547. [in Ukrainian]

Coaching in education. (2020). URL: <https://icf-ukraine.org/kouching-vosviti-63>. [in Ukrainian]

Marchenko O., Riznyk V., Perchuk O., Zlenko A., & Isaikina O. (2020). Improving the methodology of professional education in higher education. *Management, International Journal of Management*, 11 (6). P. 855-863. [in Ukrainian]

Antonivska M., & Sarnovska N. (2021). *Global trends and challenges in higher education development: implications for Ukraine*. *International relations: theoretical and practical aspects*, 7. P. 213-224. [in Ukrainian]

Scientific and innovative activity of Ukraine: statistical collection. (2018). Kyiv: State Statistics Service of Ukraine. 214 p. [in Ukrainian]

Education in Ukraine. (2022). URL: <https://www.education.ua/ua/> [in Ukrainian]

Chekalovska G. Z. (2018). Benchmarking as a method of increasing the competitiveness of higher education institutions. *Black Sea Economic Studies*. Vol. 35. P. 76–79. [in Ukrainian]

About the approval of the Procedure for monitoring the quality of education. (2020). Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine No. 54. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text>. [in Ukrainian]

**Відомості про авторів:**

**Марченко Оксана Анатоліївна**  
 marchenkokseniya1@ukr.net  
 Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
 Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
 Запорізька обл., 69000, Україна

**Information about the authors:**

**Marchenko Oksana Anatoliivna**  
 marchenkokseniya1@ukr.net  
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
 State Pedagogical University  
 Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
 Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Воровка Володимир Петрович**  
geofak\_mgpu@ukr.net  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

**Постол Анатолій Анатолійович**  
postol\_aa@ukr.net  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-104-111

*Матеріал надійшов до редакції 29. 10. 2022 р.  
Прийнято до друку 07. 11. 2022 р.*

**Vorovka Volodymyr Petrovich**  
geofak\_mgpu@ukr.net  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Postol Anatolii Anatoliyovych**  
postol\_aa@ukr.net  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-104-111

*Received at the editorial office 29. 10. 2022.  
Accepted for publishing 07. 11. 2022.*

## ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ CLIL В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЗВО В КОНТЕКСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КРАЩИХ ОСВІТНІХ ПРАКТИК ЄС

Аліна Маслова, Ольга Гончарова

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті розглядаються особливості імплементації технології CLIL в навчальний процес закладу вищої освіти через популяризацію кращих освітніх практик Європейського Союзу, політики мультилінгвальності та спільних цінностей. Наголошується на тому, що сучасна українська освіта невпинно розвивається під впливом процесів глобалізації, інтеграції, постійного обміну інформацією, взаємопроникнення мов і культур. Це вимагає від освітан постійного підвищення рівня власної професійної компетентності та вдосконалення рівня володіння іноземною мовою. У статті окреслено шляхи подолання протиріччя між необхідністю підвищити ефективність вивчення освітніх компонентів у вищій школі й здатністю імплементувати зазначену технологію в навчальний процес. Детально проаналізовано думки вчених щодо дефініції «CLIL-технологія» та основних її компонентів, а саме, контенту, комунікації, когніції, культури. Окреслено певні труднощі застосування CLIL-технології, основними з яких є вимога до викладача не тільки володіти навчальним матеріалом зі свого освітнього компоненту, але й іноземною мовою на рівні не нижче, ніж B2. Паралельно з цим наводиться низка переваг використання технології предметно-мовного інтегрованого навчання, які за своїм змістом значно перевищують труднощі. У висновку узагальнено, що систематичне використання CLIL-технології в освітньому процесі закладу вищої освіти, а саме в процесі навчання здобувачів за модулем Жана Моне, закладає основи для підвищення рівня їх конкурентоспроможності не тільки на вітчизняному, але й на зарубіжному ринку праці, що надає системі української освіти європейського масштабу.

### Ключові слова:

CLIL-технологія; освітні практики ЄС; Модуль Жана Моне; спільні цінності; політика багатомовності; іноземна мова.

### Resume:

**Maslova Alina, Goncharova Olga. Implementation of CLIL-technology in the educational process of higher education institutions through the use of the best educational practices of the EU.**

The article deals with the peculiarities of the implementation of CLIL-technology in the educational process of a higher education institution through the popularization of the best educational practices of the European Union, policy of multilingualism and common values. It is emphasized that modern Ukrainian education is constantly developing under the influence of processes of globalization, integration, constant exchange of information, interpenetration of languages and cultures. Thus, the University teachers are required not only to improve the level of their professional competence but also to enhance the level of foreign language proficiency. The article outlines the ways to overcome the contradiction between the need to increase the effectiveness of studying educational components in higher education institution and the ability to implement the specified technology in the educational process. The opinions of scientists regarding the definition of "CLIL-technology" and its main components, namely content, communication, cognition, and culture, are analyzed in detail. Certain difficulties of using CLIL-technology are outlined, the main one is the requirement for the teacher not only to have a professional competence but also to speak a foreign language at a level no lower than B2. Despite the difficulties of implementing CLIL-technology there are also some advantages of using the technology of subject-language integrated education, which significantly exceed the difficulties. It is concluded that the systematic use of CLIL-technology in the educational process of a higher education institution, namely in the process of training students on Jean Monnet module, lays the foundations for increasing the level of their competitiveness not only in the domestic, but in the foreign labour market as well. Such approach will promote the system of Ukrainian education to the European level.

### Key words:

CLIL-technology; educational practices of the EU; Jean Monnet module; common values; policy of multilingualism; foreign language.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство під впливом невпинних процесів глобалізації, інтеграції, постійного обміну інформацією, взаємопроникнення мов і культур постійно змінюється і розвивається, перетворюючись на потужний мультикультурний простір. Існування в такому просторі вимагає не тільки економічних, політичних або соціальних змін, а й змін у системі освіти й підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів. Такі виклики сьогодення надають поштовх науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти до пошуку нових більш ефективних методів та підходів у навчанні іноземних мов, які відповідають стандартам Європейського Союзу й мають можливість розширити предметні знання та професійні можливості здобувачів вищої освіти. Відповіддю на подібний запит може стати використання кращих освітніх практик ЄС, а саме – технології предметно-мовного інтегрованого навчання CLIL, що

розшифровується як Content and Language Integrated Learning.

Від так актуальність проблеми застосування технології CLIL постійно зростає і у такий спосіб спонукає дослідників до подолання протиріччя між необхідністю підвищити ефективність вивчення освітніх компонентів у вищій школі й здатністю імплементувати зазначену технологію в навчальний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про той факт, що проблемою вдалого поєднання змісту профільних дисциплін з іноземною мовою в контексті CLIL цікавились багато зарубіжних (A. Amado, N. Boyes, F. Costa, D. Coyle, L. Dale, W. Es, A.B. Gallagher, E. Harrop, Ph. Hood, K. Kelly, A. Lopes, D. Marsh, P. Mehisto, O. Meyer, M. Porcedda, P. Romanowski, K.J.F. Rojas) та вітчизняних науковців (О. Білозір, О. Вовченко, Н. Євтушенко, Т. Кириченко, Н. Кононенко, І. Коренєва, Ю. Лопата, Л. Монастирєва, С. Нікіфорчук,



Л. Ніконова, З. Огнівенко, Л. Отрошенко, О. Павлова, О. Першукова, Д. Полтавенко, Т. Рідель, О. Рудичик, Ю. Руднік, Н. Стеценко, І. Ткаля, Т. Фонарюк, Н. Черкашина, О. Щєбракова, І. Якушенко, О. Яременко-Гасюк). Проте, такі дослідження більшою мірою стосуються закладів загальної середньої освіти, в той час, як імплементація предметно-мовного інтегрованого навчання в закладах вищої освіти, на нашу думку, нині є недостатньо вивченою.

Формулювання цілей статті. Тому метою цієї публікації є висвітлення особливостей застосування методики предметно-мовного інтегрованого навчання в контексті політики багатомовності як однієї з найкращих освітніх практик ЄС.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку N. Camps-Casalas та N. Medina-Casanovas, на сьогоднішній день існує потреба відмовитися від традиційних підходів, які домінували донедавна, коли здобувачі освіти мали копіювати та відтворювати зміст, розділений на різні предмети. Наразі ж існує потреба наблизити навчальний процес до контексту реального життя (Camps-Casalas, & Medina-Casanovas, 2020, с. 60). Таким наближенням може стати застосування у вітчизняних закладах вищої освіти політики багатомовності або мультилінгвізму як однієї з провідних освітніх практик Європейського Союзу.

За визначенням Європейської Комісії, політика багатомовності являє собою здатність суспільств, установ, груп та окремих осіб регулярно спілкуватися більш ніж однією мовою у своєму повсякденному житті. При цьому уточнюється, що це також необхідність, яка дозволяє індивідам розкрити межі свого існування та покращити якість життя (*European Commission...*, 2007, с. 6). Рішення Європейської Комісії (2005) поширювати індивідуальний мультилінгвізм, доки кожний громадянин ЄС не володітиме хоча б двома іноземними мовами, окрім рідної, призвело до формування концепції «єдності в різноманітті – різноманітті культур, звичаїв, вірувань і мов», що співіснують на спільному просторі (*Commission of the European Communities...*, 2005, с. 596). Таким чином, Європейський Союз всіляко підтримує поширення багатомовності на всіх освітніх рівнях – від дошкільної освіти до вищої школи.

Що стосується нашої країни, то, як зазначає Є. Панасенко, мультилінгвізм є «невід'ємним фактором у процесі внутрішньої й зовнішньої комунікації, який чітко корелюється із соціально-економічною, суспільно-політичною та культурно-інформаційною ситуацією в країні і є індикатором суспільних настроїв, прераференцій, орієнтирів та безпосередньо самоідентичності

суспільства» (Панасенко, 2019, с. 98). Наведене формулювання, безперечно, вказує на те, що освітній вектор України спрямований на її інтеграцію до європейської спільноти, а багатомовність стає пріоритетною для багатьох галузей суспільства і системи освіти зокрема. Саме тому випускники вітчизняних ЗВО потребують запровадження багатомовної освіти з метою підвищення їх мобільності й конкурентоспроможності на світовому ринку. Таким вимогам сьогодення якнайкраще відповідає застосування методики предметно-мовного інтегрованого навчання CLIL в процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови. Розглянемо її більш детально.

Термін «предметно-мовне інтегроване навчання» (CLIL) був вперше представлений фінляндським дослідником D. Marsh та позначав подвійно-орієнтований освітній підхід, у контексті якого іноземна мова використовується як засіб у викладанні та вивченні немовного контенту (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, с. 15). Тобто мова в цьому випадку застосовується як засіб та мета навчання одночасно, що перетворює методику CLIL на потужний педагогічний інструмент (Coyle, 2006, с. 3). Інші зарубіжні вчені розглядають CLIL як «відкрите та значуще освітнє середовище, зосереджене на широких педагогічних можливостях для всіх, хто навчається» (Porcedda, 2020, с. 406) або «метод, який керується змістом, й де мова інтегрована в предметне навчання» (Bundy, & Pors, 2020, с. 5).

У більшості вітчизняних наукових праць CLIL розглядається як технологія, яка інтегрує засоби навчання предмету й вивчення самої мови (Отрошенко, 2019, с. 194); використовує іноземну мову як інструмент для вивчення змісту інших предметів, акцентуючи увагу як на змісті спеціальних текстів, так і на важливій фаховій термінології (Жириченко, & Рідель, 2020, с. 77); застосовує принцип імерсії (занурення) в нову мову (нерідну, частіше іноземну або регіональну мову, мову національних меншин) у процесі опанування предметного змісту немовних предметів (Першукова, 2018, с. 163).

Навчання за технологією CLIL обов'язково включає 4 компоненти – так звані 4 C: «content» – контент, «communication» – комунікація, «cognition» – когніція та «culture» – культура, які розшифровуються наступним чином:

1) content (контент, зміст) – об'єднує в собі постійну стимуляцію процесу засвоєння інформації з розвитком вміння залучення предметного змісту з різних галузей знань (Першукова, 2018, с. 166). За цих умов нерідко відбувається інтеграція іноземної мови з такими навчальними дисциплінами, як економіка,

інформаційні й комунікаційні технології, фізика, географія, історія та інші. При цьому сам зміст інтегрованого навчального курсу має бути мультимодальним, що передбачає використання здобувачами освіти під час засвоєння нового матеріалу різних ресурсів – статей, відео та аудіо файлів, ілюстрацій, міжпредметних проєктів, блогів, бібліотечних джерел, ігор, інтерв'ю і т. д. Такий матеріал має бути значимим, автентичним і проблемно-пошуковим за своїм характером, а також пов'язаним із попередніми знаннями та досвідом тих, хто навчається (Bundy, & Porc, 2020, с. 5). Це запобігає ізольованому сприйняттю контенту, оскільки він є невід'ємною частиною когнітивного розвитку та міжкультурного розуміння будь-якого здобувача освіти (Porcedda, 2020, с.15-16);

2) communication (комунікація) – передбачає готовність продукувати предметний зміст у письмовій та усній формах, де мова виступає як засіб спілкування під час спільної взаємодії в режимах викладач-студент, студент-студенти (Ніконорова, 2019, с.305). На відміну від традиційного навчання, де знання передаються від викладача до переважно пасивних слухачів, технологія предметно-мовного інтегрованого навчання стимулює розвиток спільної роботи, що дозволяє здобувачам освіти взаємодіяти, постійно використовуючи іноземну мову, й, таким чином, розвивати необхідні вміння говоріння, аудіювання, письма, використання мови, невербального спілкування (Benalcázar-Bermeo, & Ortega-Auquilla, 2019, с. 120).

Варто відмітити, що комунікація в контексті предметно-мовного інтегрованого навчання розглядається в якості «мовного триптиху», який включає «мову навчання», «мову для вивчення» та «мову через навчання». З метою ефективної реалізації такої моделі на практиці застосовується риштування (scaffolding), кооперативне навчання, візуальні засоби, переклад мови та/або споріднені мови, що допомагає студентам набувати знань як змісту предмета, так і іноземної мови, тобто відбувається «навчання використанню мови та використанню мови для навчання» (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, с. 54);

3) cognition (когніція) – спрямована на розвиток мислення від нижчого до вищого порядку, вирішення проблемних ситуацій, прийняття викликів (challenges) і рефлексію над ними, спонукає здобувачів освіти розвивати власні способи розуміння мови та змісту (Amado, 2012, с. 25). Особливий акцент при цьому робиться на розвитку навичок мислення вищого порядку (Higher Order Thinking Skills), які розвиваються шляхом відповідей на питання «чому?», «як?» і «які існують докази?» та, згідно

таксономії Б. Блума (Bloom's taxonomy), включають аналіз інформації, оцінювання отриманих знань і творчість. В цьому разі комунікація стає більш змістовною, осмисленою.

Важливим аспектом розвитку когнітивних навичок мислення вищого порядку є застосування студентоцентрированої діяльності, у якій здобувачі освіти беруть активну участь. Така діяльність, за L. Bundy та G. Porc, включає розвиток адаптаційних навичок, які можливо буде застосувати в майбутньому, вибір найкращих навчальних стратегій і індивідуальної траєкторії навчання (Bundy, & Porc, 2020, с. 6).

4) culture (культура) – поєднує розвиток культурологічних знань, усвідомлення спільних і відмінних ознак культур та етносів, здатність враховувати різні точки зору, виховання мультикультурності (Першукова, 2018, с. 167). Цей компонент, з одного боку, допомагає тим, хто навчається, краще зрозуміти себе та культуру власного народу, з іншого боку, сприяє розширенню уявлень про культури інших народів, що робить сам процес спілкування більш ефективним (Benalcázar-Bermeo, & Ortega-Auquilla, 2019, с. 120). Це допомагає виховувати в учнів зв'язок предмета, що вивчається, з навколишнім світом, а також сприяє міжнародному взаєморозумінню та розвитку таких важливих життєвих якостей, як емпатія, повага до інших і толерантність (Bundy, & Porc, 2020, с. 6).

Перераховані вище компоненти предметно-мовного інтегрованого навчання знаходяться в нерозривному зв'язку, оскільки в процесі активної комунікації за допомогою когніції здобувачі освіти опрацьовують зміст освітнього компоненту, створюючи власні знання, що базуються на навичках мислення вищого порядку. Культура ж, у свою чергу, відповідає за соціалізацію особистості і є невід'ємною частиною контенту (Rojas, 2021, с. 37).

Реалізація всіх чотирьох компонентів на практиці залежить від обраного виду CLIL – hard або soft CLIL. Hard (жорсткий) CLIL передбачає викладання предмета іноземною мовою з основним акцентом на змісті цього предмета, тоді як під час використання soft (м'якого) CLIL зміст предмета підпорядкований мовній меті, й вивченню іноземної мови приділяється значно більша увага. Таким чином, обидва види CLIL покращують навчальний досвід здобувачів освіти, оскільки мова та зміст поєднуються в навчальному процесі та працюють разом для досягнення спільної мети (Boyes, & Gallagher, 2019, с. 44).

При цьому варто зазначити, що застосування жорсткого виду CLIL потребує від викладача, який його використовує, володіння не лише

навчальним матеріалом зі своєї дисципліни, але й іноземною мовою на рівні не нижче, ніж B2. Серед інших труднощів використання зазначеної технології також слід відмітити такі:

- великі витрати часу на підготовку до занять за технологією CLIL,
- неналежний рівень володіння іноземною мовою здобувачами освіти/викладачами,
- відсутність мотивації викладачів до використання технології CLIL у навчальному процесі,
- відсутність програм/курсів підвищення кваліфікації для навчання використанню CLIL (Šulistová, 2013, с. 50),
- відсутність у викладачів, що викладають мовні дисципліни, знань із профільного предмета,
- складність добору й адаптації навчальних матеріалів, розробки нових навчальних програм для викладання профільної дисципліни іноземною мовою (Павлова, & Монастир'ова, 2019, с. 82),
- незнання викладачами психологічних аспектів двомовного навчання й необхідної кількості методик навчання профільної дисципліни та іноземної мови,
- брак коштів для проходження вітчизняними викладачами стажування за кордоном та для запрошення викладачів з Європи в Україну (Щербакова, & Нікіфорчук, 2017, с. 491).

Незважаючи на перераховані вище труднощі імплементації технології предметно-мовного інтегрованого навчання, вона також має значні переваги, серед яких

- підвищення внутрішньої мотивації здобувачів освіти до вивчення інтегрованих дисциплін,
- можливість занурення в природне мовне середовище і, як результат, успішний розвиток навичок спілкування іноземною мовою у професійному контексті,
- розширення іншомовного лексичного запасу здобувачів освіти за рахунок засвоєння спеціальної фахової термінології,
- розвиток критичного мислення, міжкультурної обізнаності тих, хто навчається, збагачення їх знань через міжпредметні зв'язки,
- підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Такі переваги роблять використання технології CLIL перспективним і актуальним у

контексті навчання студентів англomовних спеціальностей, оскільки в цьому випадку мова – ціль і мова – інструмент тісно пов'язані (Рудичик, 2020, с. 119). Це підтверджує і досвід групи викладачів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, які розробили навчальний курс «Strengthening the EU common values through the policy of multilingualism in the education and training of future teachers» (Зміцнення спільних цінностей ЄС через політику мультилінгвальності в освіті та підготовці майбутніх учителів) в межах виконання грантового проекту за міжнародною програмою Erasmus+ (модуль Ж. Моне). Модуль орієнтовано на здобувачів вищої освіти освітнього ступеня Бакалавр (4-й рік навчання), які спеціалізуються на викладанні іноземних мов у дошкільнят та молодших школярів. Головною метою модуля є зміцнення спільних цінностей ЄС через європейську політику багатомовності під час підготовки майбутніх учителів початкової школи. Вважаємо, що такий підхід покращить освітньо-педагогічний процес в Україні, а також наблизить його до загальноєвропейських цінностей та мовних стандартів. Така освітня політика створить основу для вивчення та викладання іноземних мов з раннього віку та сприятиме популяризації спільних цінностей ЄС.

Висновки. Отже, вважаємо за необхідне зробити такі висновки: незважаючи на те, що використання CLIL-технології має певні труднощі, оскільки викладач має володіти не тільки професійними компетентностями щодо освітнього компоненту, що викладається, але й мати належний рівень знань іноземної мови, використання цієї технології дає можливість здобувачам вищої освіти суттєво покращити свій професійний рівень, паралельно занурюючись в іншомовне середовище. Систематичне використання CLIL-технології в освітньому процесі закладу вищої освіти вибудовує основи для підвищення рівня конкурентоспроможності майбутніх фахівців не тільки на вітчизняному, але й на зарубіжному ринку праці, що надає системі української освіти європейського масштабу. Саме такий підхід, на нашу думку, сприятиме популяризації європейських цінностей на теренах України, особливо під час повномасштабного вторгнення. Перспективним напрямом нашого дослідження може стати імплементація елементів CLIL-технології у навчальний процес здобувачів вищої освіти, які будуть опановувати Модуль Жана Моне з 2023-2024 навчального року.

#### Список використаних джерел

Кириченко, Т. О., & Рідель, Т. М. (2020). Навчання іноземній мові студентів економічних спеціальностей

#### References

Kyrychenko, T. O., & Ridel, T. M. (2020). Foreign languages teaching to economics students with the implementation

- з використанням CLIL технології. *Інноваційна педагогіка*: Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, 24 (1), 76-79. doi: 10.32843/2663-6085/2020/24-1.14.
- Ніконорова, Л. І. (2019). Застосування інтегрованого підходу до навчання іноземної мови. *Методичні проблеми*: 13th International youth conference «Perspectives of science and education». (New York, 22 November). С. 303-312.
- Отрошенко, Л. С. (2019). Використання освітнього підходу CLIL як інтеграція мовного та фахового навчання у немовних ВНЗ. *Дослідження та впровадження в навчальний процес сучасних моделей викладання іноземної мови: лінгво-дидактичні, методичні та міжнародні перспективи*: матеріали I (V онлайн) Міжнар. наук-практ. інтернет-конф. (18 березня 2019). С. 194-196.
- Панасенко, Є. О. (2019). Мультилінгвізм як євроінтеграційний і глобалізаційний чинник в умовах сучасної України. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Державне управління*, Т. 30 (69), № 4, 98-105. doi: <https://doi.org/10.32838/2663-6468/2019.4/18>.
- Павлова, О. О., & Монастирська, Л. В. (2019). Перспективи методики предметно-мовного інтегрованого навчання в немовних вишах України. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 18, Т. 3, 78-82. doi: 10.32843/2663-6085-2019-18-3-16.
- Першукова, О. О. (2018). Теоретичні основи розробки навчальних матеріалів для роботи за технологією CLIL. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: збірник наукових праць, вип. 58-59 (111-112), 162-173.
- Рудичик, О. М. (2020). Предметно-мовне інтегроване навчання як засіб підвищення мотивації до навчання. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*, 2 (131), 116-121. doi: 10.24195/2617-6688-2020-2-15.
- Щербаківа, О. Л., & Нікіфорчук С. С. (2017). Аспекти впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання у ВНЗ. *Молодий вчений*, 12 (52), 490-492.
- Amado, A. (2012). The design of content & language integrated learning (CLIL) course for the interwoven development of content, communication, cognition & culture. *Maestría en Educación con Mención en Enseñanza de inglés como Lengua Extranjera*, Perú: Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación. 177 p.
- Benalcázar-Bermeo, J., & Ortega-Auquilla, D. (2019). Effects of the CLIL approach in Oral Production of English Students in the Second Year of the United General Baccalaureate at a high School in Cuenca, Ecuador. *Revista Boletín Redipe*, 8 (12), 117-128.
- Boyes, N., & Gallagher, A. B. (2019). Content Brings Learning to Life: A Short Introduction to the CLIL Approach. pp. 39-46. URL: [https://www.researchgate.net/publication/339787440\\_Content\\_Brings\\_Learning\\_to\\_Life\\_A\\_Short\\_Introduction\\_to\\_the\\_CLIL\\_Approach](https://www.researchgate.net/publication/339787440_Content_Brings_Learning_to_Life_A_Short_Introduction_to_the_CLIL_Approach)
- Bundy, L., & Porc, C. (2020). The effectiveness of CLIL for English language learning in Swedish primary schools. Degree Project with specialization in English teaching and learning. 44 p. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1492222/FULLTEXT01.pdf>.
- Camps-Casas, N., & Medina-Casasnovas, N. (2020). Perceived Impact of Cooperative Project-Based Learning in English for Academic Purposes for Primary Teacher Training Students. *Contemporary English Scientific Discourse: Collection of Students' scientific works*, Poltava: Astraia. pp. 60-68.
- Commission of the European Communities, COM (2005), A New Framework Strategy for Multilingualism. COM, 596 of CLIL technology. *Innovative pedagogy. Scientific journal of the Black Sea Research Institute of Economics and Innovation*, Vol. 24 (1), 76-79. DOI: 10.32843/2663-6085/2020/24-1.14. [in Ukrainian]
- Nikonorova, L. I. (2019). Application of an integrated approach to foreign language learning. *Methodological problems, Perspectives of science and education: 13th International youth conference* (New York, 22 November), pp. 303-312. [in Ukrainian]
- Otroshchenko, L. S. (2019). Using the CLIL educational approach as an integration of language and professional training in non-language higher education institutions. *Research and implementation of modern models of foreign language teaching in the educational process: linguistic-didactic, methodical and international perspectives: I (V online) of the International scientific and practical Internet conference*. (March 18), pp. 194-196. [in Ukrainian]
- Panasenko, Ye. O. (2019). Multilingualism as a factor of European integration and globalization in the conditions of modern Ukraine. *Academic notes of TNU named after V. I. Vernadskyi. Series: Public administration*, Vol. 30(69), No. 4, 98-105. DOI: 10.32838/2663-6468/2019.4/18. [in Ukrainian]
- Pavlova, O. O., & Monastyrova, L. V. (2019). Perspectives of subject-language integrated teaching methods in non-language higher education institutions of Ukraine. *Innovative pedagogy*, Issue 18. Vol. 3, 78-82. DOI: 10.32843/2663-6085-2019-18-3-16. [in Ukrainian]
- Pershukova, O. O. (2018). Theoretical foundations of creation training materials for teaching in Clil technology. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools: Collection of scientific works*, 58-59 (111-112), 162-173. [in Ukrainian]
- Rudychuk, O. M. (2020). Content and language integrated learning as a means to increase students' motivation. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, Issue 2 (131), 116-121. DOI: 10.24195/2617-6688-2020-2-15. [in Ukrainian]
- Shcherbakova, O. L., & Nikiforchuk, S. S. (2017). Aspects of content and language integrated learning implementation in Universities. *Young Scientist*, 12(52). 490-492. [in Ukrainian]
- Amado, A. (2012). The design of content & language integrated learning (CLIL) course for the interwoven development of content, communication, cognition & culture. *Maestría en Educación con Mención en Enseñanza de inglés como Lengua Extranjera*, Perú: Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación. 177 p. [in English]
- Benalcázar-Bermeo, J., & Ortega-Auquilla, D. (2019). Effects of the CLIL approach in Oral Production of English Students in the Second Year of the United General Baccalaureate at a high School in Cuenca, Ecuador. *Revista Boletín Redipe*, 8 (12), 117-128. [in English]
- Boyes, N., & Gallagher, A. B. (2019). Content Brings Learning to Life: A Short Introduction to the CLIL Approach. pp. 39-46. URL: [https://www.researchgate.net/publication/339787440\\_Content\\_Brings\\_Learning\\_to\\_Life\\_A\\_Short\\_Introduction\\_to\\_the\\_CLIL\\_Approach](https://www.researchgate.net/publication/339787440_Content_Brings_Learning_to_Life_A_Short_Introduction_to_the_CLIL_Approach) [in English]
- Bundy, L., & Porc, C. (2020). The effectiveness of CLIL for English language learning in Swedish primary schools. Degree Project with specialization in English teaching and learning. 44 p. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1492222/FULLTEXT01.pdf>. [in English]
- Camps-Casas, N., & Medina-Casasnovas, N. (2020). Perceived Impact of Cooperative Project-Based Learning in English for Academic Purposes for Primary Teacher Training Students. *Contemporary English Scientific Discourse: Collection of Students' scientific works*, Poltava: Astraia. pp. 60-68.

- final. URL: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf).
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish languages review*, 13 (5), 1-18.
- Coyle, D., Hood, Ph., & Marsh D. (2010). CLIL (Content and Language Integrated Learning). Cambridge, UK: Cambridge University Press. 173 p. doi: 10.1017/9781009024549.
- European Commission. *Final report: High level group on multilingualism*. (2007). Luxembourg: European Communities. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 32 p. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b0a1339f-f181-4de5-abd3-130180f177c7>.
- Porcedda, M. (2020). Educational prospects of Techno-CLIL strategies and implementation in the subject of History for the last triennium of Secondary schools. Two models from evidences in Italian Licei Linguistici. Doctoral Thesis. Tarragona, 464p.
- Rojas, K. J. F. (2021). Applying CLIL approach in Higher Education. *Centro de Investigación y Desarrollo Profesional*, Babahoyo, Ecuador. 95p. doi: 10.29018/978-9942-823-71-7.
- Šulistová, J. (2013). The Content and Language Integrated Learning Approach in Use. *Acta Technologica Dubnicae*, Vol. 3, issue 2, 47-54. doi: 10.1515/atd-2015-0018.
- Discourse: Collection of Students' scientific works, Poltava: Astraia. pp. 60-68. [in English]
- Commission of the European Communities, COM (2005), A New Framework Strategy for Multilingualism. COM, 596 final. URL: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf). [in English]
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish languages review*, 13 (5), 1-18. [in English]
- Coyle, D., Hood, Ph., & Marsh D. (2010). CLIL (Content and Language Integrated Learning). Cambridge, UK: Cambridge University Press. 173p. DOI: 10.1017/9781009024549. [in English]
- European Commission. *Final report: High level group on multilingualism*. (2007). Luxembourg: European Communities. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 32 p. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b0a1339f-f181-4de5-abd3-130180f177c7>. [in English]
- Porcedda, M. (2020). Educational prospects of Techno-CLIL strategies and implementation in the subject of History for the last triennium of Secondary schools. Two models from evidences in Italian Licei Linguistici. Doctoral Thesis. Tarragona, 464p. [in English]
- Rojas, K. J. F. (2021). Applying CLIL approach in Higher Education. *Centro de Investigación y Desarrollo Profesional*, Babahoyo, Ecuador. 95p. DOI: 10.29018/978-9942-823-71-7. [in English]
- Šulistová, J. (2013). The Content and Language Integrated Learning Approach in Use. *Acta Technologica Dubnicae*, Vol. 3, issue 2, 47-54. DOI: 10.1515/atd-2015-0018. [in English]

**Відомості про авторів:**

**Маслова Аліна Вікторівна**  
mav2429@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

**Гончарова Ольга Анатоліївна**  
goncharoo82@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-112-117

*Матеріал надійшов до редакції 21.09.2022 р.  
Прийнято до друку 11.10.2022 р.*

**Information about the authors:**

**Maslova Alina Viktorivna**  
mav2429@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Goncharova Olga Anatoliivna**  
goncharoo82@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-112-117

*Received at the editorial office 21.09.2022.  
Accepted for publishing 11.10.2022.*

## ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Галина Матюха, Тетяна Приходько

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті розглянуто сутність поняття контролю іншомовних знань, навичок і вмінь учнів, визначено види і функції контролю. Проведено аналіз досліджень українських і зарубіжних учених з порушеної проблеми. Основну увагу приділено зворотному зв'язку як провідній функції реалізації контролю успішності учнів на уроках англійської мови. У статті описано тестові завдання як засіб реалізації функції зворотного зв'язку контролю успішності старшокласників з англійської мови, визначено вимоги до складання тестових завдань, правила їх розробки, схарактеризовано чотири рівні тестування учнів, описано валідність, визначеність, надійність, практичність, легкість використання, прогностична цінність як необхідні властивості тестів, зазначено переваги та недоліки тестування учнів старших класів на уроках англійської мови.

### Ключові слова:

контроль; зворотний зв'язок; учні старшої школи; англійська мова; тестові завдання.

### Resume:

**Matiukha Halyna, Prykhodko Tetiana. Use of test tasks as a means of implementing feedback in English language lessons in senior school.**

The article examines the essence of the concept of control of foreign language knowledge, skills and abilities of students, defines the types and functions of control. Purposefulness, representativeness, objectivity and systematicity are the qualities, which are studied in the article and are inherent in any type of control. They provide the teacher with the necessary real information about the level of students' mastery of foreign language material, about gaps in knowledge, about strong and weak aspects of the amount of material learned.

An analysis of the researches of Ukrainian and foreign scientists on the raised problem was carried out. The main attention is paid to feedback as the leading function of the implementation of control of students' success in English lessons. Student results obtained by the teacher are a reflection of the effectiveness of the methods, techniques, technologies and forms of education used by the teacher. Typical mistakes made by schoolchildren indicate weak points in the teaching methodology and require its improvement. Therefore, the feedback of control contributes to the professional growth of the teacher. With the help of feedback, schoolchildren are convinced of the effectiveness of their efforts, concentrate their attention on the disadvantages in learning the material with the aim of correcting them. Systematic monitoring of the success of students' educational activities form in them a love of work, will, ability for critical thinking and self-criticism, promotes revision of their own attitude to learning a foreign language, English, in particular and to their educational activities.

The article describes test tasks as a means of implementing the feedback function of monitoring the success of high school students in English, defines the requirements for writing test tasks, the rules for their development, characterizes the four levels of student testing, describes the validity, certainty, reliability, practicality, ease of use, prognostic value as the necessary properties of tests. The advantages and disadvantages of testing senior school students in English lessons are indicated.

### Key words:

control; feedback; senior school students; English; test tasks.

Постановка проблеми. Складовою частиною системи навчання іноземної мови є контроль. Регулярна перевірка знань здатна зробити навчання більш успішним та ефективним. У методиці навчання іноземних мов, як і будь-якої іншої дисципліни, розрізняють такі види систематичного контролю: а) поточний контроль, що здійснюється в ході вивчення певного програмового матеріалу і допомагає вчителю визначити рівень засвоєння учнями цього матеріалу та якість сформованих навичок і вмінь використання; б) рубіжний контроль, що проводиться після закінчення вивчення певної теми в кінці чверті, року; в) підсумковий контроль, що реалізується після завершення відповідного ступеня навчання іноземної мови.

Цілеспрямованість, репрезентативність, об'єктивність та систематичність – якості, притаманні будь-якому виду контролю, надають учителю необхідну реальну інформацію про рівень володіння учнями іншомовним матеріалом, про прогалини в знаннях, про сильні і слабкі аспекти засвоєного обсягу матеріалу. Вони є сигналом для вчителя, – чи спрацьовують застосовані ним методи і прийоми навчання, чи

успішними були форми і засоби навчання. Відтак – здійснюється зворотний зв'язок між учителем та учнями, а це – провідна функція реалізації контролю в практиці навчання.

Цілеспрямованість контролю полягає в тому, що контроль має бути спрямований на певні мовні та мовленнєві навички і вміння, рівень досягнення яких визначається та оцінюється. Репрезентативність контролю означає, що контролем має бути охоплений весь той мовний і мовленнєвий матеріал, міцність засвоєння якого перевіряється. Об'єктивність контролю забезпечується застосуванням об'єктивних способів оцінювання відповідей учнів. Систематичність контролю реалізується за умови його регулярного проведення в процесі навчання іноземної мови на всіх етапах навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що сутність контролю в освітньому процесі, зокрема іншомовному, вивчали як українські: О. Бігич (2002) С. Ніколаєва (2013), С. Панова (2010) та ін., так і зарубіжні (П. Урр (2009), Mahmudah Asnaniyah (2019), M. Madani (2019), Mohammad Ali (2011), Saefurrohman, Elvira S. Balinas (2016).

Українські вчені Ю. Дорошенко, П. Ротаєнко, Н. Семенюк, В. Дуженков, Т. Панасюк, Ю. Ніколаєва, Л. Морська, О. Паршикова, А. Максименко, О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, С. Ніколаєва, Л. Панова, І. Андрійко, С. Тезікова, Ю. Пасіхов та ін. розглядали сутність поняття «контроль» в освітньому процесі, особливості його організації і проведення, місце контролю в іншомовному освітньому процесі, його види і функції. На думку зарубіжних дослідників контроль передбачає оцінювання і спрямований на визначення сформованості іншомовної компетентності студентів і їх прогресу в оволодінні іноземною мовою. Тому контроль виступає найважливішим аспектом у навчанні учнів англійської мови як іноземної. Вчителі мають оцінювати реальні знання, навички і вміння учнів після виконання ними певних завдань, використовуючи найбільш відповідні інструменти, методи і процедури. Результат виконання учнями контрольних завдань може бути корисною інформацією для вчителя, особливо для з'ясування слабких місць чи прогалин в знаннях учнів за попередній період. Це надає вчителю можливість визначити найкращу стратегію або обрати найбільш ефективний метод для покращення іншомовних знань учнів.

Зарубіжні науковці одностайно з українськими переконані, що оцінка передбачає вимірювання. Вимірювання здійснюється шляхом безпосереднього спостереження за роботою учнів на уроці, або проведення тестування, контрольних зрізів знань тощо. Проведені P. Ur, M. Asnaniyah, M. Madani, M. Ali, S. Balinas дослідження доводять, що основною метою контролю навчальних дій учнів та оцінювання їх іншомовних знань, навичок і вмінь є те, яким чином вчителі використовують отримані під час контрольних заходів дані, як можуть пояснити і схарактеризувати результати, що висвітлюють набуті учнями іншомовні знання і сформовані в них навички і вміння.

Науковці вважають, що зафіксована вчителем оцінка учня за зроблене ним/нею контрольне завдання має розглядатись: а) через призму власного прогресу учня в оволодіння англійською мовою; б) через рефлексію вчителя і визначення сильних сторін та недоліків методики навчання, застосованої педагогом для опрацювання навчального матеріалу, який перевірявся; в) через аналіз запропонованих для здійснення контрольних заходів завдань на їх відповідність рівню володіння учнями англійською мовою, запитам та інтересам учнів, темі, що вивчалась, іншомовним здібностям, що перевірялись. Контроль, вимірювання й

оцінювання не мають здійснюватися задля адміністративних цілей, тобто заповнення журналу успішності – вважають зарубіжні вчені. Тому радять учителям переглядати, змінювати та модифікувати контрольні заходи, форми і види контрольних завдань після проведення деталізованих аналізів отриманих учнями результатів за виконання контрольних робіт. Серед розмаїття видів і форм контролю P. Ur, M. Asnaniyah, M. Madani, M. Ali, S. Balinas надають перевагу тестам і характеризують їх як найбільш зручні, неупереджені, прозорі, ті, що не потребують багато часу і зусиль тощо.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні питання особливостей вживання тестових завдань на уроках англійської мови у старших класах як реалізацію найбільш важливої функції контролю засвоєних учнями знань – зворотного зв'язку.

Завданнями статті є аналіз тестових завдань на уроках англійської мови, визначення їх характеристик, переваг і недоліків, з'ясування можливості організації зворотного зв'язку учнів на основі аналізу результатів виконання тестів, підвищення мотивації старшокласників до вивчення англійської мови через тестування не заради оцінювання, а для того, щоб заохотити учнів навчатися.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь-яка дія вчителя на уроці іноземної мови (пояснення нового матеріалу, організація тренування в мовному матеріалі, проведення практики учнів у спілкуванні із застосуванням мовленнєвих явищ) супроводжується його/її контролем засвоєння школярами іншомовних знань, навичок і вмінь. Відповідні дії учнів (сприйняття і розуміння пояснень вчителя, виконання тренувальних завдань з формування мовних навичок, спілкування з однолітками під час виконання вправ на аудіювання, читання, говоріння і письмо) супроводжується їх самоконтролем власного рівня засвоєння іншомовного матеріалу. Тобто контроль, зокрема поточний, відбувається на кожному етапі навчання.

У методичній літературі (*Методика навчання...*, 2002), (Морська, Паршикова, & Максименко, 2013), (Панова, Андрійко, & Тезікова, та ін., 2010) та (Ur, 2009) висвітлені функції контролю, провідними з яких є функція зворотного зв'язку, оціночна і розвивальна, навчальна і виховна. Оціночна реалізується через вимірювання англомовних знань, навичок і умінь учнів за допомогою визначених критеріїв. Розвивальна функція здійснюється у двох напрямках: в напрямку розвитку мовних і мовленнєвих здібностей старшокласників (адже постійна практика у використанні певного

навчального матеріалу під час виконання завдань сприяє розвитку цих здібностей) і в напрямку розвитку психічних процесів особистості учня (систематичне тренування у використанні мовних і мовленнєвих явищ зміцнює й покращує увагу, пам'ять і мислення учнів). Виховна функція контролю вбачається в вихованні в учнів старанності, організованості, відповідальності, бажання вдосконалюватись і розвиватись.

Попри важливість усіх зазначених функцій контролю, провідною, на нашу думку, все ж таки є функція зворотного зв'язку. Вона спрацьовує і на вчителя, і на учня. Учні виконують запропоновані вчителем завдання, а вчитель отримує інформацію про рівень успішності учнів. Учитель аналізує результати школярів, проводить діагностику та виявляє недоліки і вносить необхідні зміни до відбору вправ. Крім того, отримані педагогом учнівські результати є відображенням ефективності застосованих учителем методів, прийомів, технологій і форм навчання. Типові помилки, припущені школярами, вказують на слабкі місця в методиці викладання і потребують її удосконалення. Отже, зворотний зв'язок контролю сприяє професійному зростанню вчителя.

Учні, у свою чергу, отримують інформацію про свою успішність. Це дозволяє їм зрозуміти наскільки міцно оволоділи вони необхідними знаннями і чи можуть планувати подальшу навчальну діяльність. Припущені учнями помилки сигналізують їм про недоліки у знаннях і потребують зусиль щодо додаткового опрацювання цього матеріалу з метою міцного засвоєння. Таким чином, зворотний зв'язок контролю сприяє іншомовному розвитку школярів.

Зазначимо, що функції зворотного зв'язку контролю засвоєння матеріалу в науці приділяють достатньо уваги. Автором цього терміну є «батько» кібернетики Н. Вінер. Учений розглядав зворотний зв'язок як інформацію, що надходить від об'єкта впливу і розкриває результати цього впливу.

Л. Морська, О. Паршикова, А. Максименко (2013), досліджуючи контроль засвоєння англомовного матеріалу, визначають його цілі, особливості його комунікативної форми, характеризують функції, види контролю та оцінювання, визначають їх об'єкти, критерії і параметри, а також вимоги до реалізації контрольних заходів, описують засоби і форми контролю.

Науковці називають функцію зворотного зв'язку діагностичною функцією і вважають її основною, адже саме вона забезпечує управління освітнім іншомовним процесом. Л. Морська, О. Паршикова, А. Максименко переконані, що

зворотний зв'язок спрямований і на вчителя, і на школяра. Вчителю зворотний зв'язок надає інформацію про рівень успішності кожного учня. Аналізуючи цю інформацію, педагог виявляє наявні недоліки, проводить діагностику слабких місць учнів у засвоєнні іноземної мови, виявляє відповідність застосованої ним методики навчання реальним можливостям, інтересам і потребам учнів. Для вчителя це можливість оцінити навчальну ситуацію своєчасно, скорегувати її, та, у разі потреби, змінивши стратегію і тактику навчання, переглянути алгоритм навчання і вправи, визначити режим, тривалість, послідовність їх виконання, наново змоделювати навчальну діяльність учнів.

Учні зворотний зв'язок інформують про успішність їх навчальної діяльності із засвоєння іноземної мови. Це дозволяє їм самостійно оцінити власні досягнення в оволодінні іноземної мови і спроєктувати свою навчальну діяльність на майбутнє.

Л. Панова, І. Андрійко, С. Тезікова та ін. (2010), крім зазначених вже раніше основних компонентів реалізації контролю, звертають увагу педагогів на значення оцінювання у навчанні та вихованні школярів та необхідності ведення обліку успішності учнів задля спостереження за прогресом учнів у засвоєнні іноземної мови.

Вважаючи контроль невід'ємною складовою системи навчання, вчені стверджують, що школярі за допомогою зворотного зв'язку переконуються в результативності докладених ними зусиль, концентрують свою увагу на недоліках засвоєння матеріалу з метою їх виправлення. Систематичний контроль успішності навчальної діяльності учнів виховує в них любов до праці, волю, здібності до критичного мислення і самокритики, сприяє перегляду власного ставлення до вивчення іноземної, зокрема англійської мови, і до своєї навчальної діяльності. Л. Панова, І. Андрійко, С. Тезікова та ін. (2010), разом з іншими вченими (*Методика навчання...*, 2002), (Морська, Паршикова, & Максименко, 2013), (Mohammad, 2011), (Mahmudah, 2019), (Madani, 2019), (Saefurrohman, 2016) та (Ur, 2009) наголошують на значущості зворотного зв'язку та контролю і для вчителя.

Вчителю контроль допомагає оцінити правильність організації іншомовного освітнього процесу, дієвість методичних прийомів і засобів навчання, що були застосовані ним для інтенсифікації роботи кожного учня, гнучкість контрольних заходів, об'єктивність і валідність використаних ним критеріїв оцінювання. Отримана педагогом інформація про досягнення учнів у вивченні того чи іншого іншомовного



феномену аналізується й інтерпретується ним згідно з мовними і мовленнєвими можливостями кожного учня, його інтересів та запитів і використовується для удосконалення власної педагогічної майстерності. Отже, отримання інформації про навчальні успіхи учнів є основною функцією зворотного зв'язку, адже допомагають учителю спроектувати навчальну діяльність школярів і розробити комплекс навчальних дій, які сприятимуть ефективній реалізації визначених навчальних цілей. У такий спосіб учитель скеровує освітній процес, постійно удосконалюючи його завдяки поточного контролю. Тому зворотний зв'язок ми вважаємо постійним, динамічним, цілеспрямованим компонентом освітнього процесу, який спрямований на виявлення інформації про хід та результати навчальної діяльності учнів з метою покращення їх навчання.

Не менш важливими та дієвими у навчанні іноземних мов, на наш погляд, є й інші функції контролю (Морська, Паршикова, & Максименко, 2013, с. 156), (Панова, Андрійко, & Тезікова та ін., 2010, с. 250-252). Дослідимо їх. Вище ми згадували оціночну функцію. Вона реалізується у систематичному вимірюванні й оцінюванні результатів виконання школярами навчальних завдань. Оцінки є основним показником успішності навчання і відображаються в офіційних документах про освіту (табелі успішності, свідоцтво, атестат). За допомогою оціночної функції можна визначити рівень володіння індивідом іншомовною мовленнєвою діяльністю.

За допомогою розвивальної функції контролю відбувається розвиток індивідуально-психологічних особливостей учнів. Вони прагнуть до вдосконалення власного рівня володіння іноземною мовою. Виконуючи завдання як поточного, так і поетапного (рубіжного) й остаточного контролю, школярі набувають мовного і мовленнєвого досвіду, розвивають пам'ять, увагу, мислення. Розвивальна функція контролю є нерозривною з навчальною, яка реалізується на основі синтезу набутих навичок і вмій в оперуванні учнями засвоєним мовним і мовленнєвим матеріалом.

У навчанні іноземної мови ефективним засобом контролю є тестування. Його можна розглядати як використання тестових завдань для здійснення контролю засвоєння певного навчального матеріалу з одного боку, а з іншого – як комплекс цілеспрямованих дій учителя, що передбачає планування, проведення, аналіз й інтерпретацію отриманих учнівських результатів. Валідність, визначеність, надійність, практичність, легкість використання,

прогностична цінність – усі ці властивості мають міститися в тестах. Якісні тестові завдання забезпечують високу валідність (тобто тест діагностує засвоєння здобувачами освіти саме тих досліджуваних явищ, для яких призначений). Якщо тести не мають валідності, то вони не придатні до практичного використання.

Валідність буває змістовна, емпірична, концептуальна. Змістовна валідність визначає, чи всі програмні вимоги охоплено змістом тесту та наскільки запропоновані завдання придатні для оцінки знань. Емпірична валідність дозволяє провести перевірку одного тесту засобами іншого, який вимірює той самий показник, та оцінити його індивідуальну прогностичність. Концептуальна валідність визначається шляхом доведення правильності тесту та відповідності теоретичних концепцій, покладених в його основу.

Надійність означає точність вимірювання, відповідність критеріїв і те, в якій мірі його повторення призведе до такого самого результату, а визначеність тесту – це розуміння опитуваним, в якому обсязі і які завдання він має виконати, щоб отриманий ним результат відповідав визначеній меті. Прогностична цінність тесту полягає в тому, що отримані учнем результати засвоєння певного навчального матеріалу можуть бути використані в подальшій освітній іншомовній діяльності.

Тестові завдання, як і будь-які вправи, мають чотири фази: інструкція-пояснення, завдання (питання, твердження, неповне речення, речення з пропущеними словами тощо), варіанти відповідей (має бути чотири), критерії оцінювання (ключі – правильні відповіді). Розробка тестових завдань передбачає дотримання певних вимог, серед яких:

- точна відповідність джерелу інформації; простота (учень виконує лише одне питання із запропонованих завдань);

- однозначність – у завданні чітко пояснюється задача, поставлена перед учнем (зрозумілою для школяра мовою, відомими йому термінами, графічними позначеннями, малюнками до завдання та відповідями на нього) (Пасіхов, 2011, с. 1-9).

Під час засвоєння певного навчального матеріалу учні послідовно досягають чотирьох рівнів оволодіння ним. Між цими рівнями існує взаємозалежність: якщо попередній рівень ще не досягнутий, то наступний не може бути засвоєний.

Перший рівень – це ознайомлення учня зі знаннями, що уможливають здатність школяра впізнати те чи інше явище із запропонованих йому подібних. Тому, конкретне явище, про яке учень дізнався під час навчання, є опорою в цьому процесі. Тестові завдання, що потребують

виконання дій, спрямованих на впізнання знайомих явищ, використовують для перевірки якості засвоєння навчального матеріалу на першому рівні. Це тести на ствердження, або спростування («так» – «ні») та тести на розрізнення явищ (вибіркові). Частіше за все такі завдання використовують під час перевірки розуміння почутого чи прочитаного тексту для визначення загального розуміння учнями про що йшлося. Ці тести вважають завданнями первинного контролю, і якщо учні виконують їх правильно і без зусиль, то вчитель може надавати складніші завдання.

Другий рівень володіння навчальним матеріалом означає те, що в учня сформовані знання, за допомогою яких він може відтворити отриману інформацію або засвоєний матеріал з пам'яті без опор. Тести, що потребують від учнів виконання дій по відтворенню з пам'яті інформації про об'єкт вивчення – це тести другого рівня. До них відносимо відповіді на питання множинного вибору, доповнення речень з наданих чотирьох варіантів тощо.

Третій рівень оволодіння навчальним матеріалом передбачає сформованість в учня вміння розв'язувати типові задачі за допомогою способів їх розв'язання, засвоєних школярем під час навчання. Тестові завдання, що потребують від учня використання засвоєної інформації на практиці для вирішення конкретних проблем і розв'язання типових та нетипових завдань складають тести третього рівня. Учень має відтворити і продемонструвати знання і вміння виконувати тести, що потребують готового способу розв'язання, в тому вигляді, в якому вони були ним засвоєні.

Четвертий рівень демонструє здібність учня обирати оригінальні способи і підходи до розв'язання нових, нетипових ситуацій, творчо застосовуючи свої знання та вміння. Тести, що потребують від учня креативних знань та вмінь, які дозволяють школяру приймати нестандартні рішення в нових навчальних ситуаціях і допомагають йому орієнтуватися в складній, незнайомій для нього ситуації – це тести четвертого рівня.

У методиці навчання іноземних мов для відтворення з пам'яті інформації про об'єкт вивчення та її використання для вирішення конкретних проблем зазвичай використовують тестові завдання множинного вибору. Методисти та вчителі-практики не рекомендують включати в тестові завдання дискусійні питання і відповіді на них, завдання зі складними формулюваннями й такі, що вимагають складних рішень. До розробки тестів, зокрема множинного вибору, вони висувають певні вимоги (Пасіхов, 2011, с. 2-6). Проаналізуємо їх:

- кожне тестове завдання має з'ясувати, чи досягнуто визначену під час навчання освітню мету;
- під час вивчення англійської мови кожне тестове завдання має перевіряти рівень оволодіння учнями іншомовними знаннями і рівень сформованості в них іншомовних навичок і вмінь;
- всі тестові завдання мають бути розроблені в межах однієї навчальної теми і фокусуватися на вирішенні однієї проблеми;
- чотири варіанти відповіді мають бути однорідними, а всі дистрактори – правдоподібними;
- надана у відповідях до тестового завдання інформація не повинна слугувати відповіддю на інше тестове завдання;
- інструкція до тестового завдання має бути чіткою, короткою і грамотно сформульованою, як-от: «Доповніть», «Встановіть відповідність», «Встановіть правильну послідовність», «Вкажіть правильну відповідь», «Вкажіть всі правильні відповіді». Краще використовувати наказові речення. Форма інструкції повинна відповідати формату завдання;
- умову завдання потрібно формулювати позитивно. Навіть у незавершеному твердженні умова має бути «завершеною» з точки зору змісту. Запитання краще починати з дієслова.

Методисти категорично не рекомендують використовувати негативні формулювання завдань, які вимагають протилежної дії і є складними для розуміння.

Найскладнішим завданням під час розробки тестового завдання множинного вибору є підбір варіантів відповідей. За правилами розробки тестів необхідне створення чотирьох варіантів відповідей. Усі вони мають бути правдоподібними, однорідними, надавати правильні твердження, але три з них не повинні належати до поданого контексту, тобто вони є дистракторами.

Дистракторами вважають неточні або неповні, але правдоподібні відповіді. Вони мають допомогти школяреві оволодіти навчальним матеріалом, не порушуючи сприймання й осмислення матеріалу, його аналіз і узагальнення. На думку розробників тестів, збільшення відповідей-дистракторів за рахунок невірних не є ефективним, у них не повинно бути фальшивих та хибних відомостей. Не слід розробляти відповіді таким чином, щоб вони перетиналися між собою, дистрактори мають бути незалежними одне від одного з метою уникнення підказок для опитуваних (*Там само*, с. 3-5).

Однією з найголовніших вимог до розробки тестових завдань є те, що всі відповіді мають належати до однієї навчальної мети і бути однорідними за змістом, а за структурою – короткими та простими. Не рекомендується використовувати у відповідях складні речення та додавати дієслова. Тестові завдання мають як переваги, так і недоліки. До перших віднесемо:

- запропоновані завдання чіткі й добре структуровані, що спрощує вимірювання;
- результати оцінюються легко та швидко (за розробленими ключами), саме оцінювання – об'єктивне, надійне та прозоре;
- дозволяють вимірювати результати успішності учнів у послідовності: від простого до складного;
- завдяки дистракторам учитель проводить діагностику знань і сформованих навичок та вмінь з оволодіння явищем, що перевіряється;
- можливість угадування учнями правильної відповіді зводиться до нуля, адже важче обрати одну відповідь з чотирьох подібних – треба скористатись знаннями з пам'яті.

Попри ефективність зазначених тестових завдань, слід указати і на недоліки, як-от:

- учителі витрачають багато часу на розробку тестів такого плану, особливою трудністю є складання правдоподібних дистракторів відповідно до вимог їх розробки;
- за допомогою таких завдань учитель англійської мови не може перевірити мовленнєві здібності учня, його вміння розв'язувати нестандартні проблеми та ситуації (*Там само*, с. 4).

За своєю структурою та спрямованістю на навчальні дії тести множинного вибору належать до групи *тестів закритого типу*. Тести такого типу найчастіше використовуються для комп'ютерного тестування. До цієї групи також належать завдання типу: «встановіть відповідність», «встановіть послідовність», «заповніть пропуски в реченні одним із запропонованих слів» тощо. В завданнях з інструкцією «встановіть відповідність» учні мають зіставити елементи двох колонок, наприклад, знайти відповідне визначення кожному терміну (такий тест використовують для перевірки знань з теоретичних дисциплін). У завданнях з інструкцією «встановіть послідовність» перевіряється здібність учнів до логічного мислення і вміння послідовного викладу думок. Таке тестове завдання використовується на фрагментах навчання читання і пропонує текст англійською мовою,

розділений на різні частини. Завдання передбачає перевірку вміння учня змінити структуру тексту, помінявши частини місцями таким чином, щоб отримати зв'язний, логічно побудований з послідовним викладом подій текст.

До *тестів відкритого типу* відносять завдання, які передбачають введення відповіді самим опитуваним. Отже, за інструкцією виконання завдання такої форми потрібно «доповнити». Завдання на «погодження» чи «спростування» твердження також можна зробити відкритим тестом, якщо запросити учнів не просто вибрати відповіді «так» чи «ні», а підтвердити власний вибір, починаючи свою фразу зі слова «because...».

Комплекс тестів, які використовуються в навчанні англійської мови включає тестові завдання для визначення сформованості комунікативної компетентності учнів, зокрема мовної (фонетичної, лексичної і граматичної), мовленнєвої (в усіх видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіюванні, читанні, письмі), соціокультурної (знання фактів з історії, географії, традицій, культурної спадщини України і країни-носія англійської мови), стратегічної (знання і вміння відбирати відповідний мовний і мовленнєвий матеріал для реалізації іншомовної комунікації).

Після того, як тест завершено, його результати підлягають спочатку кількісному підрахунку і визначають оцінку успішності опитуваних. Кожне тестове завдання оцінюється в балах. Опитуваний отримує певну кількість балів, число яких співвідноситься зі шкалою оцінок. 100-бальна шкала є найбільш гнучкою, проте в закладі середньої освіти вчителі частіше використовують загальноприйняту в українських школах 12-ти бальну шкалу, адже таким чином оцінити тест і відразу визначити рівень володіння матеріалом видається зручнішим.

Проте, тестування проводиться не лише заради визначення рівня володіння школярами засвоєним матеріалом. Результати тесту – це показник того, чи можна рухатись далі, наскільки міцно і чи в повному обсязі засвоєно навчальний матеріал учнями. Отже, обов'язковим етапом проведення тестування є не просто оцінювання, а аналіз учнівських результатів, який викликає рефлексію, зворотний зв'язок (виявлення вчителем прогалин в знаннях учнів та корекція власних методичних прийомів навчання іноземної мови).

Процес перевірки ставить усіх учасників освітнього процесу в рівні умови під час контролю результатів навчання. Ця перевага використання тестів над іншими формами контролю є найсуттєвішою, оскільки й учні, їхні батьки і керівники навчальних закладів між усіма

іншими вимогами до оцінювання на перше місце ставлять саме його об'єктивність.

Висновки. Тестування – це ефективна форма контролю засвоєння учнями вивченого матеріалу. Воно дозволяє вчителям за короткий час перевірити достатньо великий обсяг навчального матеріалу, є зручним у вимірюванні й оцінюванні знань учнів, це неупереджена форма контролю і результат не залежить від «суб'єкт – суб'єкт» відносин, забезпечує зворотний зв'язок між учителем і учнями, це високотехнологічна форма контролю, яка може проводитись за допомогою комп'ютерної техніки і не потребує багато часу для проведення та перевірки. Вчителям необхідно застосовувати тестування в іншомовному освітньому процесі і надавати йому такого сенсу, щоб учні сприймали тестові завдання як корисну дію в їх навчанні, не лише як форму контролю з боку вчителя, але й як спосіб перевірити власний рівень володіння матеріалом – тобто здійснити самоконтроль.

Зараз в Україні дуже складний та важкий час: триває війна. Заклади середньої освіти переведені на дистанційний режим навчання. В цих навчальних умовах використання тестових завдань є найбільш доцільним і ефективним. Такий спосіб здійснення контролю знань учнів допомагає залучати до участі в контрольних заходах усіх учнів, а не лише тих, хто хоче відповідати. Крім того, наразі всі учні знаходяться в різних умовах навчання (повітряна тривога, відсутність світла, інтернету тощо), що не дозволяє всім школярам навчатись синхронно. Тому тестування використовується вчителями як найбільш відповідна до цих умов існування та навчання учнів, адже надає можливість

асинхронного навчання і виконання завдання в зручний для учня час, за належних життєвих умов. Тести, завантажені на сторінці дисципліни, учень може виконати синхронно, або асинхронно та бути атестованим з певної теми – тобто не відставати від колективу.

Тестування є також ефективною формою контролю і в мирні часи за належних умов навчання, коли, припустимо, дитина хворіє, або відсутня на уроці з поважних причин. Виконуючи тестові завдання, завантажені вчителем на сайт, учень не накопичує «боргів», і остаточна оцінка в кінці семестру буде об'єктивною, адже вона складатиметься з оцінок усіх контрольних заходів, які проводив учитель.

Попри доведену в статті практичну цінність тестування, на жаль, слід вказати і на деякі недоліки. Серед основних – це ймовірність вгадати правильну відповідь; не враховується рівень індивідуального розвитку особистості учнів, що свідчить про психологічний недолік; учень не висловлює свою думку, а це означає, що тести не сприяють розвитку вмінь мовленнєвої діяльності; вчитель витрачає значну кількість часу на складання тестів та варіантів відповідей до них. Проте зазначені недоліки можна «усунути» іншими видами і формами контролю, що зазвичай і роблять учителі на практиці.

Надалі планується апробувати тестування як форму контролю, зокрема перевірити дієвість його функції зворотного зв'язку та провести експериментальне дослідження щодо ефективності використання тестових завдань у процесі навчання учнів старшої школи англійській мові.

#### Список використаних джерел

- Дорошенко, Ю., Ротаянко, П., & Семенюк, Н. Педагогічна діагностика та оцінювання результатів тестування. (2010). *Завуч*, 20–21, 56–60.
- Дуженков В. Д., & Панасюк Т. І. (2006). Деякі аспекти методики складання тестових завдань. *Організація навчально-виховного процесу*, 8, 104–109.
- Методика навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах*: підручник. (2002). С. Ю. Ніколаєва (Керівн. кол. авторів). Київ: Ленвіт. 328 с.
- Морська, Л., Паршикова, О., & Максименко А. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. С. Ю. Ніколаєва (Заг. ред). Київ: Ленвіт. 590 с.
- Панова, Л. С., Андрийко, І. Ф., & Тезікова, С. В. та ін. (2010). *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах*: підручник. Київ: Видавничий центр «Академія». 327 с.
- Пасіхов, Ю. (2011). *Методичні рекомендації для розробників тестових завдань*. URL: [https://disted.edu.vn.ua/media/dlia\\_rosrobnukiv\\_testiv.pdf](https://disted.edu.vn.ua/media/dlia_rosrobnukiv_testiv.pdf)
- Mohammad, Ali. (2011). Teachers' and students' perspectives on English language assessment in the secondary English Language Teaching (ELT) curriculum in Bangladesh.

#### References

- Doroshenko, Yu., Rotayenko, P., & Semenyuk, N. (2010). Pedagogical diagnostics and evaluation of test results. *Headmaster*, P. 20–21, 56–60. [in Ukrainian]
- Duzhenkov V. D., & Panasyuk T. I. (2006). Some aspects of the method of writing test tasks. *Organization of the educational process*, 8, P. 104–109. [in Ukrainian]
- Methods of teaching a foreign language in secondary educational institutions: a textbook. (2002). S. Yu. Nikolaeva (Head of the group of authors). Kyiv: Lenvit. 328 p. [in Ukrainian]
- Morska, L., Parshikova, O., & Maksimenko, A. (2013). *Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: textbook for students. classical, pedagogical and linguistic universities*. S. Yu. Nikolaeva (General editor). Kyiv: Lenvit. 590 p. [in Ukrainian]
- Panova, L. S., Andriyko, I. F., & Tezikova, S. V. et al. (2010). *Methods of teaching foreign languages in general educational institutions: a textbook*. Kyiv: Publishing center "Akademiya". 327 p. [in Ukrainian]
- Pasikhov, Yu. (2011). *Methodical recommendations for developers of test tasks*. URL: [https://disted.edu.vn.ua/media/dlia\\_rosrobnukiv\\_testiv.pdf](https://disted.edu.vn.ua/media/dlia_rosrobnukiv_testiv.pdf) [in Ukrainian]
- Mohammad, Ali. (2011). Teachers' and students' perspectives on English language assessment in the secondary English

- [https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/6210/thesis\\_fulltext.pdf;sequence=1](https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/6210/thesis_fulltext.pdf;sequence=1). P. 10-26
- Mahmudah, Asnaniyah. (2019). Exploring students' ability in constructing English test through peerwise. [https://digilib.uinsa.ac.id/33640/1/Mahmudah%20Asnaniyah\\_D05215015.pdf](https://digilib.uinsa.ac.id/33640/1/Mahmudah%20Asnaniyah_D05215015.pdf) P. 1-7
- Madani, M. (2019) Authentic Assessment of Speaking Skills in EFL Class. <http://repository.iainbengkulu.ac.id/3784/1/MADANI.pdf>. P. 36-44
- Saefurrohman, Elvira S. Balinas. (2016) English Teachers Classroom Assessment Practices // International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE) Vol. 5. No.1. March 2016. P. 82-92. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094623.pdf>.
- Ur, P. (2009). A course in language teaching: practice and theory. Cambridge University Press. 375 p.
- Language Teaching (ELT) curriculum in Bangladesh. [https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/6210/thesis\\_fulltext.pdf;sequence=1](https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/6210/thesis_fulltext.pdf;sequence=1). P. 10-26 [in English]
- Mahmudah, Asnaniyah. (2019). Exploring students' ability in constructing English test through peerwise. [https://digilib.uinsa.ac.id/33640/1/Mahmudah%20Asnaniyah\\_D05215015.pdf](https://digilib.uinsa.ac.id/33640/1/Mahmudah%20Asnaniyah_D05215015.pdf) P. 1-7 [in English]
- Madani, M. (2019) Authentic Assessment of Speaking Skills in EFL Class. <http://repository.iainbengkulu.ac.id/3784/1/MADANI.pdf>. P. 36-44 [in English]
- Saefurrohman, Elvira S. Balinas. (2016) English Teachers Classroom Assessment Practices // International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE) Vol. 5. No.1. March 2016. P. 82-92. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094623.pdf>. [in English]
- Ur, P. (2009). A course in language teaching: practice and theory. Cambridge University Press. 375 p. [in English]

**Відомості про авторів:****Матюха Галина Василівна**

galinamatyukha61@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

**Приходько Тетяна Володимирівна**

Prihodkotatyana87@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-118-125

*Матеріал надійшов до редакції 15.10. 2022 р.**Прийнято до друку 31.10. 2022 р.***Information about the authors:****Matiukha Halyna Vasylivna**

galinamatyukha61@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Pryhodko Tatiana Volodymyrivna**

Prihodkotatyana87@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-118-125

*Received at the editorial office 15.10. 2022.**Accepted for publishing 31.10. 2022.*

## ОПАНУВАННЯ НАВИЧОК І ВМІНЬ АУДІЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНЯМИ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Галина Матюха, Євген Топалов

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті визначено місце аудіювання в курсі вивчення англійської мови, розглянуто особливості навчання аудіювання іноземною мовою, зокрема англійською, учнів старшої ланки закладу середньої освіти. Проведено аналіз досліджень українських і зарубіжних науковців. Особливу увагу приділено виявленню компонентів процесу розуміння повідомлення іноземною мовою, визначенню труднощів навчання аудіювання, їх впливу на якість розуміння іншомовного мовлення та знаходженню шляхів подолання цих труднощів. У якості засобу навчання аудіювання текстів англійською мовою обрано використання англійськомовних подкастів згідно з програмною тематикою для учнів старшої школи. У статті описано структуру подкасту та запропоновані етапи роботи з подкастами на уроках англійської мови.

### Resume:

**Matiukha Halyna, Topalov Yevhen. Learning English listening skills by students of senior school.**

The article determines the place of listening in the course of learning English, discusses the features of teaching listening in a foreign language, in particular in English, for senior students of a secondary school. One of the most important roles in the process of learning a foreign language is played by the development of learning listening skills, because most of the information people perceive by ear. The attainment of great success in the process of learning listening in English is possible only with the help of effective methods of training and motivation. The analysis of studies of Ukrainian and foreign scientists was carried out. Particular attention is paid to finding the components of the process of understanding a message in a foreign language, identifying the difficulties of learning to listen, their impact on the quality of understanding foreign language speaking and finding ways to overcome these difficulties. Both internal and external factors that affect the process of perceiving and understanding a message by ear are determined. These factors make perception difficult and hinder the mental process of decoding the sound stream of speech into meaning, that is, makes understanding difficult, which occur at various stages of perception. As a way of teaching listening to texts in English, the use of English-language podcasts was chosen in accordance with the program topics for senior school students. The article describes the structure of a podcast and suggests the stages of working with podcasts in English lessons. Regardless of the chosen podcast, listening in senior school should cover some steps of dealing with it and be relevant to the topic of the lesson. Such steps, as pre-listening, predicting content, listening for gist, listening for specific information, listening for details are suggested in the theses.

### Ключові слова:

аудіювання; розвиток навичок і вмінь; подкаст; учень старшої школи.

### Key words:

listening; skills development; podcast; student of senior school.

Постановка проблеми. Володіння англійською мовою є дуже важливим умінням у сучасному світі. Англійська є основною мовою міжнародної комунікації та забезпечує доступ до інформації з різних галузей. Знання англійської мови дає змогу відкрити для себе багатий світ життя і культури людей, дозволяє бути в курсі новин, сучасних технологій та тенденцій у світі.

За інформацією сайту Statista, в 2022 році приблизно 1,5 мільярда людей у всьому світі говорили англійською як рідною, або як другою мовою (*The most spoken languages...*, 2023). Слід також зазначити, що англійська мова є офіційною мовою в 54 країнах світу (Rosenberg, 2020). Саме тому англійська – це мова міжнародного бізнесу, сучасної науки, техніки, інтернету, дипломатії, розваг, а в 2022 році, під час повномасштабної війни Росії проти українського народу, ще й мова розуміння, співчуття, підтримки та допомоги. Отже вивчення англійської мови стає важливим фактором для формування освіченої та конкурентоспроможної особистості.

Окрім того, оскільки Україна прагне стати членом Євросоюзу, вивчення англійської мови набуває ще більшого значення, адже англійська мова є однією з найрозповсюдженіших мов у Європейському союзі. Так у 2019 році англійська була найпоширенішою іноземною мовою на

старшому рівні загальної середньої освіти в ЄС, – 96% (*What languages are studied...*, 2021).

З урахуванням вищезазначеного узагальнимо, що учням старшої школи вкрай необхідно опанувати та використовувати англійську мову в реальному житті. Ми вважаємо, що для досягнення цієї мети, в процесі вивчення англійської мови учнями старших класів найбільш ефективним буде використання комунікативної методики навчання.

Комунікативний підхід (англ. Communicative approach (CA)) – це метод вивчення іноземної мови, метою якого є вміння спілкуватися цільовою мовою (Savignon, 1997). Комунікативний підхід базується на використанні автентичних матеріалів, обговоренні реальних життєвих ситуацій та досвіду учня. Отже, використання саме комунікативного підходу є виправданим, оскільки його головне завдання – навчити учнів спілкуватись та розуміти людей у повсякденному житті.

Одну з найважливіших ролей у процесі вивчення іноземних мов відіграє розвиток навичок і вмінь аудіювання, оскільки 42% інформації людина сприймає на слух, 32% – через говоріння, 15% – через читання та 11% – у письмовій формі (Федорова, 2016, с. 5).

Саме з цієї причини розвиток навичок аудіювання відіграє вкрай важливу роль у процесі навчання учнів старших класів, оскільки достатньо розвинені навички та вміння аудіювання дозволяють учням старших класів розуміти інформацію з різних медіа, таких як: радіо, телебачення, інтернет тощо. Учень зможе брати участь у комунікації, розуміти співрозмовника, адекватно відповідати та доносити інформацію, отже зможе досягти цілей комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблемою навчання аудіювання учнів старшої ланки займалися відомі вітчизняні та зарубіжні науковці. Вченими надано загальну характеристику аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, визначено фактори, що впливають на успішне формування аудитивних навичок і вмінь здобувачів освіти, сформульовано цілі навчання аудіювання в учнів різних вікових груп, досліджено види аудіювання та вимоги до текстів, з'ясовано етапи формування компетентності в аудіюванні та розроблено систему вправ з формування в учнів навичок й вмінь слухати і розуміти іноземне мовлення на слух, запропоновано засоби навчання аудіювання. На особисту увагу заслуговують дослідження сучасних українських учених з проблеми навчання аудіювання іноземною мовою (О. Б. Бігич, Р. Ю. Мартинова, С. Ю. Ніколаєва, І. В. Холод та ін.).

О. Б. Бігич розглядала навчання аудіювання через призму особистісно-діяльнісного підходу до навчання. Р. Ю. Мартинова провела глибоке дослідження особливостей аудіювання й розробила систему вправ, яка передбачає послідовне оволодіння учнями навичками і вміннями слухати іншомовні тексти, розуміти їх, та на їхній основі розвивати комунікативні здібності. С. Ю. Ніколаєва схарактеризувала аудіювання як вид мовленнєвої діяльності і запропонувала етапи навчання та вправи з формування аудитивних навичок і вмінь. І. В. Холод особливу увагу приділила труднощам аудіювання, класифікувала і визначила їх вплив на успішність сприйняття і розуміння іншомовного тексту.

З останніх наукових досліджень порушеної нами проблеми зарубіжних авторів нашу увагу привернули статті (Ahmadi, Namaziandost, Neisi, Mahdavidrad, & Nasri, 2019), (Ahmadi, 2016) та ін. Вони містять практичні поради з поступового розвитку в учнів навичок і вмінь аудіювання з урахуванням умов сприйняття тексту, його лінгвістичних труднощів, рівня володіння учнями мови тощо.

Попри достатню розробленість проблеми навчання аудіювання англійською мовою в

методиці навчання іноземних мов залишаються ще аспекти, які на цей час, на жаль, ще не знайшли належного відгуку в наукових дослідженнях. Йдеться, передусім, про використання подкастів для формування аудитивних навичок і вмінь старшокласників на уроках англійської мови.

Формулювання цілей статті. Метою нашого дослідження є вивчення особливостей англійськомовних подкастів і доведення ефективності їх використання в іншомовному освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. З часом в удосконаленнях методики навчання іноземних мов взагалі і навчанні аудіювання зокрема спостерігалися зміни тенденцій у підходах до навчання другої (іноземної) мови. Наголос робився на індивідуальних особливостях учнів та індивідуалізації навчання аудіювання як доволі складної рецептивної розумової іншомовної діяльності. Розуміння на слух вважалося головним (фундаментальним) умінням, а використання реальної іноземної мови передбачало реальне спілкування на уроці (Морлі, 2001).

З усіх чотирьох основних видів мовленнєвих навичок і вмінь виокремлювали розуміння на слух іноземного мовлення іншої людини та її здатність використовувати «живу» (реальну) мову для здійснення комунікації в будь-якій ситуації дійсності. Саме ці вміння значно вплинули на розвиток методики навчання іноземної мови, зокрема навчання аудіювання. Тому сприймати навички і вміння аудіювання як пасивні (адже за природою своєю вони, разом з навичками і вміннями читання, є рецептивні – ті, що людина сприймає) не можна, це є неправильним. Під час сприйняття певної іншомовної інформації мозок людини здійснює кропітку складну роботу і в цьому процесі сприйняття і розуміння задіяно багато різних психічних процесів.

С. М. Ахмаді (2016) стверджує, що для того, щоб учні навчилися говорити і спілкуватися англійською мовою з носіями, вони повинні спочатку навчитися розуміти її на слух у реальних мовних ситуаціях, намагатися зрозуміти хоча б основну частину того, що розповідають носії мови. Тому аудіювання вважають дуже важливим у вивченні мови. Навчанню такого виду мовленнєвої діяльності вчителі мають приділяти багато уваги. Науковець вважає, що досягти гарних успіхів у процесі оволодіння учнями навичками і вміннями аудіювання можна лише завдяки використанню ефективних методів навчання і мотивації. Підвищенню мотивації, на думку вченого, впливає впевненість учнів у собі. Якщо

підвищити впевненість учнів у собі, то вони стають більш мотивованими до спілкування з носіями мови.

Відомі науковці-методисти весь час удосконалюють методи і прийоми навчання аудіювання, впроваджують нові технології, вишукують нові шляхи покращення учнівських результатів сприйняття на слух і розуміння іноземного мовлення. Для цього залучаються як вербальні, так і невербальні засоби надходження інформації, які б сприяли кращому декодуванню звукового потоку мовлення в розуміння того, що чується, не лише на рівні значення слів, але й (це є головним!) на рівні смислу всього повідомлення. С. М. Ахмаді переконаний, що окрім розуміння основного смислу тексту, учні мають зрозуміти головну думку автора, його почуття й наміри. Такий рівень розуміння потребує активного включення в процес слухання, а також певних зусиль і практики. Отже слухання іноземного мовлення з метою його розуміння – це складний процес, під час якого той, хто бере в ньому участь, складає з почутого зміст і смисл за допомогою контексту, який є підказкою, наявних іншомовних знань мовного (фонетичного, лексичного і граматичного) і фактичного матеріалу. При цьому слухач покладається на численні стратегічні ресурси власного досвіду для виконання завдання вчителя відповідно до вимог.

В своєму дослідженні С. М. Ахмаді спирається на Честейна, який в розумінні іншомовного мовлення на слух виділяє чотири компоненти (*Там само*, с. 8). До першого відносить здатність учня диференціювати звуки, інтонаційні моделі та особливості голосу іншомовного диктора. Українські методисти виокремлюють такий чинник як розуміння на рівні значення. Другий компонент – це загальне розуміння всього повідомлення. Це рівень смислу, про який йшлося вище. Третім компонентом зарубіжні науковці вважають здатність того, хто слухає, утримувати почуте повідомлення в пам'яті. З метою розвитку цієї здібності учнів вчителі мають тренувати учнів у сприйнятті інформації і утриманні її в пам'яті. Найпростішою умовою впровадження такого тренування є спілкування англійською мовою вчителя з учнями не лише для проведення фрагменту уроку з навчання аудіювання, але й упродовж всього уроку. Вчитель має прибрати рідну мову з уроків англійської і намагатися всі пояснення і коментарі здійснювати саме англійською. Проте мова вчителя має бути зрозумілою учням, адаптованою до рівня їх мовленнєвого розвитку.

На думку вчених, така практика збільшує й удосконалює слухову пам'ять. Останнім, четвертим компонентом учені вважають

розуміння повідомлення на синтаксичному, лексичному, прагматичному і дискурсивному рівнях. Тобто, це повне розуміння прослуханого в деталях, з виокремленням задуму автора, його намірів, головної думки. Таке розуміння значно складніше загального розуміння тексту і потребує більше зусиль з боку слухачів. Воно містить різні кроки. Першим науковці називають встановлення контексту і структури повідомлення. Другий крок передбачає залучення базових знань слухача до прогнозування ідей повідомлення. Третій крок пов'язаний з передбаченням і розумінням загального змісту повідомлення. Четвертий – вибір важливих смислових частин повідомлення, спираючись на різного роду підказки.

З огляду на роботи інших науковців (Morley & Lawrence), С. М. Ахмаді формулює принципи навчання аудіювання. Дослідимо їх:

- по-перше, уроки/фрагменти уроків з навчання аудіювання повинні мати певні цілі, які мають бути чітко сформульовані;

- по-друге, уроки/фрагменти уроків з навчання аудіювання необхідно будувати за ретельно запланованими етапами навчання. При цьому має спрацьовувати принцип «від простого – до складного», а вся діяльність учнів має забезпечуватись чіткими інструкціями типу «що слухати, де слухати, коли слухати і як слухати»;

- по-третє, структура фрагменту уроку з навчання аудіювання має включати негайний зворотний зв'язок з учнями і письмову відповідь на завдання з розуміння прослуханого.

Четвертий принцип пов'язаний із забезпеченням комунікативної потреби учнів для запам'ятовування прослуханого і передбачає створення мотивації для слухання (для чого слухати). Задля цього вчений пропонує надавати учням письмові завдання з розуміння тексту до початку його прослуховування.

П'ятий принцип наполягає на акцентуванні свідомої роботи пам'яті учнів. Однією з цілей навчання аудіювання науковець вважає посилення в учнів миттєвого пригадування з метою збільшення об'єму пам'яті. Тобто, слухати – це отримувати інформацію, отримувати інформацію – значить мислити, мислення потребує включення пам'яті. Відтак, під час аудіювання процесу слухання, мислення й запам'ятовування є нерозривними.

І, насамкінець, шостий принцип переконує в тому, що уроки/фрагменти з аудіювання мають навчати аудіювання, а не лише контролювати учнів у виконанні завдань, як це дуже часто, на жаль, трапляється в сучасній школі. Контроль застосовується в якості зворотного зв'язку як спосіб дозволити учням зрозуміти, чи вони справились із завданням, як вони прогресують,



яких успіхів досягли і що ще треба зробити, щоб покращити результати. Таке ставлення до уроків/фрагментів з аудіювання мотивує учнів до подальшого удосконалення власного рівня володіння англійською мовою, зокрема зміцнення навичок і вмій аудіювання, а на його основі й говоріння англійською мовою (Ahmadi, 2016, с. 7–9).

Е. Намазіандост, Л. Нейсі, Ф. Махдавірад і М. Насрі (2019) у дослідженні навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності виокремлюють труднощі, пов'язані з процесом сприйняття і розуміння почутої інформації. Науковці визначають як внутрішні, так і зовнішні фактори, які впливають на процес сприйняття і розуміння повідомлення на слух. Ці фактори складають труднощі сприйняття і перешкоджають розумовому процесу перекодування звукового потоку мовлення в смисл, тобто його розумінню, які відбуваються на різних етапах сприйняття. Серед проблем, які найчастіше виникають, здобувачі освіти називають високу швидкість мовлення, нові слова і поняття, труднощі, пов'язані з концентрацією уваги та з умовами сприйняття іншомовного повідомлення.

Проаналізувавши отримані від здобувачів дані, вчені дійшли висновків, що найбільшою проблемою є низький рівень обробки іншомовної інформації, що надходить, тобто слабке розпізнавання слів і необізнаність в темі, до якої належить повідомлення – це порушує концентрацію уваги. Менше проблем було виявлено зі сприйняттям на високому рівні, до якого Е. Намазіандост, Л. Нейсі, Ф. Махдавірад і М. Насрі відносять спроможність здобувачів освіти здійснювати синтаксичний аналіз повідомлення. Ці проблеми належать до внутрішніх причин порушення процесу розуміння іншомовного повідомлення. Зовнішніми факторами, що відчутно впливають на розуміння іншомовної інформації є темп мовлення, обсяг інформації, що сприймається, особливості мовлення диктора (некоректна вимова слова, акцент, тембр голосу тощо), необізнаність здобувачів освіти у стратегії виконання завдань на контроль розуміння і брак досвіду аудіювання. (Namaziandost, Neisi, Mahdaviрад & Nasri, 2019, с. 2–6).

На думку вчених, рішення зазначених проблем лежить в удосконаленні словникового запасу тих, хто опановує іноземну, зокрема англійську мову з одного боку, в набутті досвіду в аудіюванні текстів іноземною мовою – з іншого. Останній передбачає систематичне слухання повідомлень англійською мовою з використанням опор (наочності, відео, схем, карт тощо) і без них, з поступовим збільшенням

швидкості надання інформації. Крім того, вчителю слід провести бесіду або анкетування серед учнів з метою виявлення індивідуальних труднощів кожного окремого учня в аудіюванні, щоб урахувати їх під час розробки уроку/фрагменту з навчання аудіювання, якщо вчитель намагається допомогти кожному досягти успіху в цьому виді іншомовної мовленнєвої діяльності.

Зазначені дослідники провели експериментальне анкетування серед здобувачів освіти різних країн світу і за допомогою їх відвертих відповідей на питання, пов'язаних із зовнішніми і внутрішніми факторами сприйняття іншомовного повідомлення, довели пряму залежність якості сприйняття і розуміння інформації іноземною мовою від названих вище факторів.

Отже для покращення результатів аудіювання необхідно «зняти» зазначені труднощі на етапі «pre-listening». Науковці радять учителям надавати здобувачам ключові слова перед слуханням тексту, розробляти чіткі інструкції, вчити учнів аналізувати власні результати, виявляти причини не дуже високої успішності, визначати шляхи покращення результатів аудіювання (рефлексія), систематизувати проблеми та стратегії їх уникнення, постійно практикуватись у слуханні іноземного мовлення (*Там само*, с. 14–16).

Існує низка методик розвитку навичок аудіювання в учнів старших класів. Іноземні та українські автори навчальних посібників приділяють цій компетентності значну увагу й розробляють низку матеріалів, які направлені на розвиток саме навичок і вмій аудіювання.

Ми вважаємо, що одним із способів розвитку здібностей аудіювання в учнів старшої школи може стати використання подкастів. Щоби пояснити наш вибір на користь саме цього медіа, необхідно дати визначення терміну подкаст, та визначити місце цього цифрового продукту в житті сучасної людини.

Отже, термін подкаст (англ. podcast) утворено шляхом об'єднання назви програвача iPod та слова broadcast (*Merriam-Webster Dictionary*, 2022). За своєю формою подкаст – це цифровий аудіо або відеоматеріал, викладений у мережу інтернет, який може мати форму аудіопостановки, лекції, інтерв'ю, радіопередачі тощо.

Цей тип цифрового матеріалу набирає значної популярності в світі. Станом на листопад 2022 року, загальна аудиторія подкастів по всьому світу становить 383,7 мільйонів слухачів (39+ *Podcast Statistics...*, 2022). Таку популярність формату можна пояснити тим, що він є дуже зручним для споживання та економить наш час,

оскільки не потребує повної уваги від слухача або спеціального обладнання, тобто слухач може увімкнути подкаст будь-де та виконувати інші поточні справи. Отже, подкаст – це продукт сучасного світу, в якому необхідно бути мобільним та багатозадачним.

Окрім розвитку навичок і вмінь аудіювання в учнів старшої школи, застосування такого формату аудіо матеріалів на уроках англійської мови дозволяє вирішити низку задач, серед яких:

- ознайомити учнів із живою мовою, реальними випадками та контекстами її використання;

- ознайомити учнів із різноманітними акцентами (британський, американський та інші) і призвичаїться до їх звучання;

- дізнатись більше про культуру англомовних країн;

- отримати актуальні для сьогодення знання та доєднатись до культури прослуховування подкастів;

- тренувати концентрацію уваги;

- розвивати пам'ять.

Як зазначалося раніше, подкасти – це дуже доступний та зручний формат. Існує низка платформ, на яких можна знайти подкасти на різний смак, та з різної тематики. Вчителі можуть знайти подкасти на таких платформах: YouTube, Spotify, Apple Podcasts, Google Podcasts та інші.

Говорячи про подкасти, як про матеріал для аудіювання, окремо слід згадати і про освітні подкасти, зокрема ті, які присвячені саме вивченню англійської мови. Серед таких подкастів можна виділити продукцію компанії BBC. Одним із таких подкастів виробництва BBC є серія подкастів «6 Minute English». Кожний епізод подкасту присвячений певній темі та виконаний у жанрі діалогу. Ведучі обговорюють тему випуску та пояснюють нову лексику в кінці кожного епізоду. Окрім самого аудіо, BBC додає текст подкасту, та список нових слів, які можна завантажити та використати під час заняття (див. рис. 1).

Варто зазначити, що незалежно від вибраного подкасту, аудіювання з використанням подкастів у старших класах повинно проходити у декілька етапів та відповідати темі уроку. Ми пропонуємо наступні кроки виконання завдань у навчання аудіювання з використанням подкастів.

Підготовчий етап (англ. Pre-listening). Важливість цього етапу важко переоцінити, оскільки від нього залежить успішність подальших етапів аудіювання. Мета цього етапу полягає у тому, щоби підготувати учнів до прослуховування аудіювання. Для цього нам необхідно ознайомити учнів з темою та контекстом аудіо матеріалу. Ознайомлення з темою завдання дозволить активізувати вже

наявні в учнів знання та лексику з теми, викликати зацікавленість до завдання (*Pre-listening activities*, 2021).

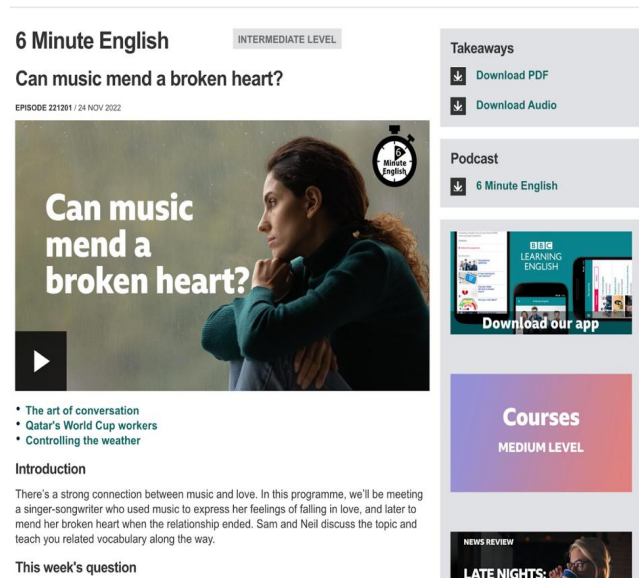


Рис.1 Сторінка подкасту «6 Minute English» від BBC

На цьому етапі також важливо ознайомити учнів з новою лексикою та граматиною, яка буде зустрічатись у подкасті. Це дасть змогу усунути лексичні та граматичні труднощі перед прослуховуванням матеріалу аудіювання. Особливість роботи з лексикою полягатиме в тому, що слова будуть пояснюватись за допомогою використання вже знайомих учням слів.

Ще одним кроком підготовчого етапу може стати завдання з припущеннями змісту подкасту (англ. Predicting content). Цей тип завдання дозволить ще більше занурити учнів у тему подкасту та додатково вмотивує до подальшої роботи.

Аудіювання з розумінням основного змісту (англ. Listening for gist). На цьому етапі учням буде запропоновано прослухати аудіозапис уперше. Основне завдання цього етапу – ознайомити учнів з основною ідеєю аудіо. Для перевірки розуміння прослуханого учням можна запропонувати обговорити основну ідею та зміст прослуханого аудіо. Виконання такого завдання допоможе зрозуміти ступінь розуміння подкасту та стане підґрунтям для виконання вправ на обговорення деталей тексту після другого прослуховування.

На наступному етапі роботи з аудіо учням можна запропонувати до виконання такі види аудіювання:

- Аудіювання з отриманням необхідної інформації (англ. Listening for specific information).

- Аудіювання з повним розумінням (англ. Listening for details).

У випадку, якщо ми обираємо перший тип аудіювання (Listening for specific information), то основним заданням у такому аудіюванні буде пошук конкретної інформації та її деталей.

Для такого типу аудіювання підходять вправи на підстановку пропущених слів.

Також можна використовувати завдання на визначення правдивості тверджень (True or False), у якому учню буде запропоновано звернути увагу на деталі прослуханого аудіо.

Для аудіювання «Listening for details» основним заданням може стати відповідь на питання щодо прослуханого аудіофрагмента. Ще одним типом завдань для такого формату аудіювання може стати вправа на визначення послідовності речень або тем, так, як було в тексті. Виконання такого завдання дозволить зрозуміти рівень розуміння почутого учнями.

Висновки. У статті ми розглянули особливості формування та важливість розвитку навичок і вмінь аудіювання учнів закладів середньої освіти, зокрема на старшому етапі навчання. На нашу думку, використання аудіоподкастів англійською мовою може сприяти розвитку навичок аудіювання учнів старшої школи, оскільки в

подкастах використовується жива мова спілкування, обговорюються теми, які є актуальними зараз. Таким чином, учні вивчають «живу» лексику та отримують знання, які зможуть використовувати у своєму житті.

Розвиток навичок і вмінь аудіювання англійською мовою в старшій школі може бути складним завданням. Однак за допомогою правильних стратегій в учнів можуть сформуватись, зміцнитись і розвинутиись ці навички на достатньому рівні. Створення середовища, відповідного для прослуховування і комфортного для навчання, використання актуальних матеріалів, застосування наочних матеріалів, здійснення зворотного зв'язку та систематична (щоуроку) практика – усе це може у значній мірі допомогти учням покращити свої навички і вміння аудіювання.

Надалі ми плануємо апробувати свою теоретичну точку зору та провести експериментальне дослідження щодо ефективності використання подкастів у процесі розвитку навичок і вмінь аудіювання учнів старшої школи.

#### Список використаних джерел

- Федорова, О. А. (2016). *Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови*. (Дис. канд. пед. наук). Івано-Франківськ. 260 с.
- Ehsan Namaziandost, Leila Neisi, Fatemeh Mahdavi-rad & Mehdi Nasri (2019) The relationship between listening comprehension problems and strategy usage among advance EFL learners, *Cogent Psychology*, 6:1, doi: 10.1080/23311908.2019.1691338. URL: <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1691338>
- Kris Amerikos. *How to Improve Listening Skills in English - Learn the Best Methods*. (2022). URL: <https://www.krisamerikos.com/blog/how-to-improve-listening-skills-in-english>
- Merriam-Webster Dictionary. (2022). URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/podcast>
- 39+ Podcast Statistics 2022 (Latest Trends & Infographics). (2022). URL: <https://www.demandsage.com/podcast-statistics/>
- Pre-listening activities. (2021). URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/planning-lessons-and-courses/articles/pre-listening-activities>
- Rosenberg, M. *What Countries Have English as an Official Language?* (2020). URL: <https://www.thoughtco.com/english-speaking-countries-1435414>
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning*. 2. ed. McGraw-Hill.
- Ahmadi, S. M. (2016). The Importance of Listening Comprehension in Language Learning. *International Journal Of Research In English Education*, 1 (1). URL: <https://ijreeonline.com/article-1-22-en.pdf>
- The most spoken languages worldwide in 2022. (2023). URL: <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>

#### References

- Fedorova, O. A. (2016). Formation of auditory skills of foreign students of the preparatory department in the process of learning the Ukrainian language. (Diss. candidate of pedagogic sciences). Ivano-Frankivsk. 260 p. [in Ukrainian]
- Ehsan Namaziandost, Leila Neisi, Fatemeh Mahdavi-rad & Mehdi Nasri (2019) The relationship between listening comprehension problems and strategy usage among advance EFL learners, *Cogent Psychology*, 6:1, doi: 10.1080/23311908.2019.1691338. URL: <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1691338> [in English]
- Kris Amerikos. (2022) *How to Improve Listening Skills in English - Learn the Best Methods*. URL: <https://www.krisamerikos.com/blog/how-to-improve-listening-skills-in-english> [in English]
- Merriam-Webster Dictionary. (2022). URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/podcast>. [in English]
- 39+ Podcast Statistics 2022 (Latest Trends & Infographics). (2022). URL: <https://www.demandsage.com/podcast-statistics/> [in English]
- Pre-listening activities. (2021). URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/planning-lessons-and-courses/articles/pre-listening-activities> [in English]
- Rosenberg, M. (2020) *What Countries Have English as an Official Language?* URL: <https://www.thoughtco.com/english-speaking-countries-1435414>. [in English]
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning*. 2. ed. McGraw-Hill. [in English]
- Ahmadi, S. M. (2016). The Importance of Listening Comprehension in Language Learning. *International Journal Of Research In English Education*, 1 (1). URL: <https://ijreeonline.com/article-1-22-en.pdf>. [in English]
- The most spoken languages worldwide in 2022. (2023). URL: <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/> [in English]

*What languages are studied the most in the EU?* (2021). URL:  
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20210924-2>

**Відомості про авторів:**

**Матюха Галина Василівна**  
galinamatyukha61@gmail.com  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

**Топалов Євген Миколайович**

topalov92@gmail.com  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-126-132

*Матеріал надійшов до редакції 15. 11. 2022 р.  
Прийнято до друку 26. 11. 2022 р.*

*What languages are studied the most in the EU?* (2021). URL:  
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20210924-2>. [in English]

**Information about the authors:**

**Matiukha Halyna Vasylivna**  
galinamatyukha61@gmail.com  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Topalov Yevhen Mykolaiovych**

topalov92@gmail.com  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-126-132

*Received at the editorial office 15. 11. 2022.  
Accepted for publishing 26. 11. 2022.*

УДК 376:42.001.76

## ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ПРОСОДИЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ

Людмила Таган

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті надано коротку характеристику основних складових просодичного компоненту мовлення (висота, сила, тембр, і мелодико-інтонаційні: темп, ритм, пауза, логічний наголос, мовленнєве дихання). Зазначено основні напрями роботи з формування просодичного компоненту мовлення у дітей з дизартрією (розвиток сили голосу; розвитку тембру голосу; розвиток діапазону висоти голосу). Наголошено на необхідності вивчення особливостей складових просодичного компоненту мовлення у дітей зазначеної категорії для здійснення корекційно-логопедичної роботи. Визначено деякі характеристики мовлення (темп, ритм, паузи, логічний наголос, інтонація).

**Ключові слова:**

просодичний компонент мовлення; діти з дизартрією; тембр; мовленнєве дихання; темп; ритм; паузи; логічний наголос; інтонація.

**Resume:**

**Tagan Ludmila. The main directions of work on the formation of the prosodic component of speech in children with dysarthria**

The article provides a brief description of the main components of the prosodic component of speech (pitch, strength, timbre, and melodic-intonational: pace, rhythm, pause, logical emphasis, speech breathing). The main directions of work on the formation of the prosodic component of speech in children with dysarthria (development of voice strength; development of voice timbre; development of voice pitch range.) are indicated. It is emphasized the need to study the features of the components of the prosodic component of speech in children of the specified category in order to carry out corrective and speech therapy work. Some characteristics of speech are defined (tempo, rhythm, pauses, logical emphasis, intonation).

**Key words:**

prosodic component of speech; children with dysarthria; timbre; speech breathing; tempo; rhythm; pauses; logical emphasis; intonation.

Постановка проблеми. Порушення просодичного компоненту мовлення є одним із провідних порушень при дизартрії. Нерозбірливе мовлення у дітей з дизартрією зумовлює обмеження їх мовленнєвих контактів з дорослими і однолітками, негативно позначається на розвитку мови та мовлення. Всі ці проблеми, якщо їх вчасно не виправити в дитячому віці, можуть призвести до формування у дітей негативних рис характеру в особистісній сфері та до труднощів у вивченні предметів під час навчальної діяльності. Головним завданням корекційно-розвивальної роботи з дітьми з дизартрією є формування виразного мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою просодичного компоненту мовлення займалися видатні вчені: О. Архіпова, В. Бехтерев, Н. Власова, В. Грінер, В. Гіляровський, Л. Лопатіна, І. Панченко, Н. Серебрякова, Ю. Флоренська, Е. Чайнова. Вони підкресливали, що просодика впливає на фізичне, моральне, інтелектуальне та естетичне виховання дитини. Вчені розглядають поняття просодичного компоненту мовлення, як найвищий рівень розвитку мови (М. Жинкін), один із засобів спілкування (В. Лабунська) та інтонаційно-увиразнюючу сторону мовлення (О. Архіпова, Є. Артемова, О. Шахнарович, І. Румянцева). Проблему розвитку просодичного компоненту мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії досліджували В. Глуценко, С. Конопляста, Л. Позднякова.

Формулювання цілей статті. Метою статті є коротка характеристика основних складових просодичного компоненту мовлення (висота, сила, тембр) і мелодико-інтонаційного (темп,

ритм, пауза, логічний наголос, мовленнєве дихання). У статті зазначено основні напрями роботи з формування просодичного компоненту мовлення у дітей з дизартрією (розвитку сили голосу; розвитку тембру голосу; розвитку діапазону висоти голосу).

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітній напрям «Мовлення дитини» *Базового компонента дошкільної освіти* серед завдань формування мовленнєвої компетентності наголошує на необхідності опанування дітьми навичок регулювання диханням і темпом у процесі мовлення, оволодіння силою, висотою, тембром голосу (Базовий компонент..., 2021). Саме ці навички є одними із складових просодичного компоненту мовлення, від стану якого залежить розбірливість та зрозумілість мовлення.

Порушення просодичного компоненту мовлення є одним із провідних порушень при дизартрії. М. Шеремет зазначає: «У дизартриків мовлення монотонне, маловиразне, тембр частіше низький, голос тихий, темп мовлення уповільнений або прискорений» (Шеремет, 2010). Це зумовлює обмеження мовленнєвих контактів дітей-дизартриків з дорослими і однолітками, негативно позначається на розвитку мови та мовлення.

Згідно з позицією В. Галущенко, складові просодичного компоненту мовлення включають голосові характеристики: висоту, силу, тембр, і мелодико-інтонаційні: темп, ритм, паузу, логічний наголос, мовленнєве дихання.

Розглянемо особливості формування кожного з компонентів у дітей з дизартрією та окреслимо основні напрями корекційної роботи з цього питання.

Мовленнєве дихання – це процес, яким керує людина: кількість видихуваного повітря та сила видиху залежить від волі людини й від змісту вимовленого. У дітей мовленнєве дихання не розвинене, оскільки вдих дорівнює видиху, але воно формується у них без відхилень, спонтанно у процесі становлення мовленнєвої функції. Вимова відбувається на видиху завдяки правильному діафрагмально-реберному диханню.

У дітей з дизартрією, на відміну від нормативних дітей, мовленнєве дихання розвивається патологічно через порушення іннервації дихальної мускулатури. У процесі мовленнєвого висловлювання у них відзначаються затримки дихання, додаткові вдихи, судомні скорочення м'язів діафрагми і грудної клітини. Крім можливості появи судомної активності у м'язах дихального апарату і порушення мовленнєвого видиху, у таких дітей відзначається недостатній обсяг вдихуваного повітря перед початком мовленнєвого висловлювання, а також скорочений і нерационально використовуваний мовленнєвий видих. Вимова окремих слів відбувається у різні фази дихання – як на вдиху, так і на видиху (Белякова, 2005).

Для дітей з дизартрією проводять дихальну гімнастику, яку починають із загальних дихальних вправ, мета яких – збільшити об'єм дихання та нормалізувати його ритм.

Дитину вчать дихати при закритому роті, почергово затуляючи то одну, то іншу ніздрю, для посилення глибини вдиху перед ніздрями дитини створюється «віяло повітря».

Проводяться вправи з тренування носового видиху. Дитині дають інструкцію не відкривати рота: «Вдихай глибоко та видихай довго через ніс».

Наступними проводяться вправи на розвиток переважно ротового вдиху. Логопед закриває ніздрі дитини та просить вдихати через рот до того моменту, коли він запропонує їй вимовити окремі голосні звуки або склади.

Використовують вправи на опір. Дитина вдихає через рот. Логопед кладе руки на грудну клітку дитини, таким чином перешкоджаючи вдиху протягом 1-2 секунд. Це сприяє більш глибокому та швидкому вдиху та більш подовженому видиху.

Вправи проводять кожного дня по 5-10 хвилин. Під час цих вправ у момент видиху логопед вимовляє різні ланцюжки голосних звуків, стимулюючи дитину до наслідування, змінюючи при цьому гучність й тональність голосу. Далі дитину стимулюють до вимови щільних приголосних ізольовано та у поєднанні з голосними, й інших звуків. Розрізняють динамічну та статичну дихальну гімнастику.

Проводячи дихальну гімнастику, намагаються не перевтомлювати дитину, слідкують, щоби вона не напружувала плечі, шию, не приймала незручні пози. Всі дихальні рухи повинні проводитися плавно, під рахунок або під музику. Дихальна гімнастика проводиться до їжі, в добре провітрюваному помешканні.

Порушення голосу у дітей з дизартрією пов'язані з парезами м'язів язика, губ, м'якого піднебіння, голосових складок, м'язів гортані, порушеннями їх м'язового тону та обмеженнями їх рухливості.

Спастичне скорочення м'язів голосового апарату може повністю виключити можливість вібрації голосових складок, що буде різко порушувати процес утворення дзвінких приголосних.

Вібрація голосових складок порушується також при слабкості та паретичності м'язів голосового апарату, сила голосу в цих умовах стає мінімальною.

При дизартрії порушення голосу вкрай різноманітні, специфічні для різних її форм. Найбільш частіше вони характеризуються недостатньою силою голосу (голос слабкий, тихий та виснажується в процесі мовлення), порушеннями тембру голосу (глухий, назалований, хриплий, монотонний, здавлений, тьмянний; може бути гортанним, форсованим, напруженим, переривчастим тощо), слабкою вираженістю або відсутністю голосових модуляцій (дитина не може довільно міняти висоту тону) (Боряк, 2011).

Для розвитку та корекції голосу у дітей з дизартрією використовують різні ортофонічні вправи, які спрямовані на розвиток координованої діяльності дихання, фонації й артикуляції.

Робота над голосом починається після артикуляційної гімнастики та масажу, розслаблення шийної мускулатури, спеціальних вправ з виконання рухів в усі сторони головою (м'язи шиї розслаблені) з одночасним вимовлянням ланцюжка голосних звуків: *i-e-o-y-a-u*.

Велике значення для корекції голосу має активізація рухів м'якого піднебіння: ковтання крапель води, покашлювання, позіхання, імітація полоскання рота, вимова голосного [a] на твердій атаці. Вправи проводяться перед дзеркалом, під рахунок. Використовуються такі прийоми: стимуляція задньої частини язика і піднебіння легкими поплескуючими рухами за допомогою язикового депресора; навчання довільному ковтанню: логопед з піпетки капає проти задньої стінки глотки краплі води, голова дитини дещо відкинута назад. Стимулюються каплеподібні рухи, позіхання, піднебінний і ковтковий рефлекс.

Для голосоутворення велике значення мають рухи щелеп: відкривання та закривання рота, імітація жування. Використовують щелепний тремтячий рефлекс: легкі ритмічні постукування по підборіддю викликають рухи нижньої щелепи вгору.

Використовуються також спеціальні вправи з опускання нижньої щелепи. Спочатку на фоні м'язового розслаблення логопед допомагає у виконанні цього руху, домагаючись опускання нижньої щелепи приблизно на 1-1,5 см (закривання рота дитина робить самостійно).

Виробляють довільний контроль за об'ємом та темпом виконання руху, використовуючи різні наочні прийоми (малюнок із зображенням опускання відра в колодязь, кульку, прив'язану до мотузки, мімічні картинки тощо).

Потім ці вправи виконують за словесною інструкцією з одночасною вимовою різних звукових поєднань: дон-дон, кар-кар, гав-гав тощо.

Для зміцнення м'язів піднебінної завіски застосовують:

- вертикальні погладжуючі, розминаючі, поштовхуючі рухи великим пальцем в напрямку від верхніх різців до маленького язичка;

- поперечні рухи на межі твердого та м'якого піднебіння (при виконанні цих рухів активізується ще й м'язи задньої стінки глотки);

- розтираючі рухи по м'якому піднебінню від верхніх різців до маленького язичка при вимові звука [a]. Рот широко відкритий, подразнення йде від вимови звука;

- поштовхуючі рухи великим пальцем по м'якому піднебінню з одночасною вимовою звука [a] швидко та коротко.

Для зміцнення м'язів піднебінної завіски використовують вправи на чергування їхнього розслаблення та напруження. Дитині пропонують до закінчення позіхання відривно вимовити звук [a], а при широко відкритому роті перейти від вимови звука [a] до звуку [п], затримуючи повітря у роті під тиском.

Ефективною також є вправа, яка полягає у відкриванні рота з одночасним рухом язика вперед; потім цю ж вправу виконують з вимовою звука [a], спочатку тихо, потім голосно та з силою.

Важливо привертати увагу дитини до відчуття стану піднебінної завіски. Чим ширше рот, тим вужче глотка; чим вужче глотка, тим активніші м'язи задньої стінки глотки. Недостатнє піднебінно-глоткове змикання – причина назального звучання голосу, тому вправи з активізації м'язів нижньої щелепи, м'якого піднебіння та задньої стінки глотки взаємопов'язані.

Для дітей з дизартрією проводять роботу з розвитку основних фізичних властивостей голосу, а саме: розвиток сили голосу; розвиток

тембру голосу; розвиток діапазону висоти голосу. Розглянемо кожен вид роботи детальніше.

Вміння змінювати силу голосу – один з найважливіших його виразних засобів. Потрібно навчити дитину розмовляти голосно, але не «крикливо», чітко, поступово змінюючи силу голосу – від гучної вимови до середньої й тихої, і навпаки.

Розвиваючи силу голосу у дітей з дизартрією, використовують наступні вправи:

- стоячи розводити опущені руки в сторони та тихо вимовляти: [a], розводити руки в сторони від грудей, вимовляти [a] трохи голосніше. Руки над головою, вимовляти голосно: [a]. Так само з іншими голосними звуками;
- крокувати на місці (ходити по колу) під звуки бубна або барабана: гучні удари – крокувати, піднімаючи високо ноги та голосно вимовляти: «топ-топ-топ», удари тихіше – крокувати звичайно, вимовляючи: «топ-топ-топ», голосом, яким зазвичай розмовляємо, тихі удари – злегка піднімати ноги та вимовляти звукосполучення тихо;
- прямий рахунок з поступовим посиленням голосу та зворотній рахунок з поступовим його послабленням (вправа «Драбинка»);
- читання віршів зі зміною сили голосу з кожною строфою. Зміст строфи повинен відповідати певній силі голосу, що полегшує його правильну подачу.

Вправи з розвитку тембру та подовженості виробляють дзвінкість, знижують напруження м'язів шиї та гортані, стислість гортані. Вони надають мовленню рівність, гнучкість та витривалість голосу, тобто здатність витримувати тривале голосове навантаження, не втрачаючи якості звучання.

Розвиваючи тембр голосу у дітей з дизартрією, використовують наступні вправи:

- в. п. стоячи, ноги на ширині плечей, руки зімкнуті в замок над головою. Вдихнути через ніс, трохи прогнутися назад. Нахилиючись вперед, повільно видихнути. При цьому вимовляти кожного разу новий голосний: *a, o, y, e, u, i*.
- в. п. стоячи, ноги на ширині плечей, на видиху вимовляти голосний звук з одночасним рухом рук: [a] – руки вгору, [o] – руки в колі перед собою, [y] – руки рупором, [и] – руки овалом попереду, [e] – руки овалом позаду;
- в. п. стоячи, руки покласти на груди. Нахилиючись вперед, на видиху вимовляти декілька голосних звуків, доводячи тривалість видиху до 7-10 секунд;
- наспівуючи, вимовляти на видиху слова, приказки, прислів'я, які насичені

голосними звуками, що потребують широкого відкриття рота;

- стоячи або сидячи, зробити короткий вдих через ніс. Видихаючи, із закритим ротом, без напруження вимовляти з питальною інтонацією [м] або [н], домагаючись при цьому відчуття легкої вібрації в області носа та верхньої губи;
- глибоко вдихнути, на одному видиху вимовляти спочатку коротко, а потім протяжно один із відкритих складів;

Змінення висоти голосу – найбільш значний засіб його виразності. Завдяки рухам голосу вгору та вниз створюється мелодика тону, яка забарвлює слово, що звучить, різноманітними відтінками почуттів та думок.

Дитині з дизартрією зазвичай пропонують вправи на зміну висотної модуляції. Вони сприяють розвитку інтонації й гнучкості та поступово розширюють об'єм голосу. Вправи з розвитку висоти голосу проводяться шляхом наслідування звукам різної висоти з опорою на рухи рук та графічні зображення. Починають з промовляння голосних звуків, потім – ланцюжків з двох або трьох звуків, складів:

- стоячи розводити опущені руки в сторони та вимовляти низьким голосом: [а]. Руки вперед – середнім, нормальним голосом: [а]. Руки вгору – високим голосом: [а]. Так само повторювати з іншими голосними звуками та в поєднанні з приголосними звуками типу «та-то-ту»;
- стоячи повільно піднімати руки вгору. А потім опускати, вимовляючи «У...ту...» і т.д. спочатку низьким голосом, який поступово підвищується, а потім злегка знижується. Так само з іншими приголосними звуками;
- літак йде на зліт. (Вимовляти низьким голосом, руки опущені: [у]). Літак летить, в ньому мотор гудить. (Високим голосом, руки в сторони: [у]). Літак сідає. (Низьким голосом, руки опущені, присідають: [у]);
- імітація заколисування дитини, ляльки;
- читання віршів, що пов'язані зі зміною висоти голосу.

Працюючи з дітьми з дизартрією важливо враховувати деякі характеристики мовлення, а саме: темп, ритм, паузи, логічний наголос, інтонацію. Розглянемо їх детальніше.

Темп мовлення – це його швидкість. Темп може бути помірним (нормованим), швидким, повільним.

Ритм мовлення – це звукова організація мови за допомогою чергування наголошених та ненаголошених складів.

Пауза – перерва у звучанні голосу на певний час. Пауза необхідна для задоволення

біологічних потреб (зробити вдих) та для підтримання оптимального під'язикового тиску. Під час мовлення це відбувається в момент так званих «дихальних пауз».

У всіх видах дизартрії спостерігається прискорений або уповільнений темп мовлення (Шермет, 2010). При швидкому – тривалість звучання голосних у складах значно знижується, тому мовлення стає надто поспішним; а при уповільненому – збільшується, через що мовлення стає дуже розтягнутим. Усе це ускладнює розуміння мовлення дитини, спілкування з нею (Боряк, 2011). У дітей з дизартрією визначається порушення ритму на всіх рівнях мовлення: спотворюється почуття темпу, почуття ритмічних малюнків сприймання та відтворення звукових ритмів, ритмічних структур, ритмізованого мовлення.

З дітьми з дизартрією проводять ритмічні вправи, які надалі будуть полегшувати засвоєння ними логічного наголосу.

Роботу над ритмом Л. Лопатіна та Н. Серебрякова пропонують проводити в двох напрямках: сприймання та відтворення ритмічних структур. Матеріалом для вправ служать різні ритмічні структури: //, ///, // //, /-, /- /- тощо, де / - гучний, а - - тихий удар.

Розглянемо вправи з розвитку сприймання ритму:

- прослухати ізольовані удари (//, ///, /// тощо). Визначити кількість ударів шляхом демонстрації картки із записаними на ній відповідними ритмічними структурами;
- прослухати серії простих ударів (// // // //, /// ///, /// /// тощо). Визначити кількість ударів шляхом демонстрації картки із записаними на ній відповідними серіями ритмічних структур;
- прослухати серії акцентованих ударів (/--/, / /, //--// тощо). Визначити, скільки та які удари були запропоновані, шляхом демонстрації картки із записаними на ній відповідними серіями ритмічних структур.

Далі пропонуються вправи з відтворення ритму:

- простукати за наслідуванням (без опори на зорове сприймання) запропоновані ізольовані удари;
- простукати за наслідуванням (без опори на зорове сприймання) серії простих ударів;
- простукати за наслідуванням (без опори на зорове сприймання) серії акцентованих ударів;
- записати умовними позначками запропоновані для сприйняття удари і їх серії (прості та акцентовані);
- самостійно відтворити за запропонованою карткою удари і їх серії (прості та акцентовані).



Полегшують сприйняття та відтворення ритмізованого мовлення логоритмічні ігри, тобто вправи на узгодження мовлення і рухів.

Більшість дітей з дизартрією не розуміють значення логічного наголосу. Зауважимо, що логічний наголос – це виділення голосом найбільш важливого за змістом слова для передачі змісту висловлювання. Таким чином, діти з дизартрією не виділяють акцентоване слово, а запропоновану фразу відтворюють без постановки логічного наголосу.

Починають роботу над використанням логічного наголосу дітьми з дизартрією з вправ, які полягають у сприйманні його у фразі, а потім пропонують вправи з відтворення фраз з логічним наголосом за зразком.

Інтонаційне оформлення фраз – основна просодична характеристика мовлення, яка дозволяє точно і виразно передавати думки та почуття, допомагає правильно розуміти зміст висловлювання партнера зі спілкування, його дійсні наміри, почуття та відношення до

співрозмовника. Інтонація складається з декількох компонентів: частоти основного тону голосу (мелодики), інтенсивності (фразового мовлення), подовженості (темпу), паузи і тембру. Ці акустичні характеристики інтонації тісно взаємодіють, виконуючи при цьому різні функції.

Розрізняють такі види інтонації: оповідальна – зниження голосу на останньому наголошеному складі, питальна – підвищення голосу на слові, яке є змістовним центром питання, оклична – свідчить про емоційне спонукання.

Роботу з формування інтонаційного оформлення мовлення у дітей з дизартрією проводять поетапно, використовуючи вправи зі сприймання та відтворення різних інтонацій в експресивному мовленні.

Висновки. Використання зазначених ігор та вправ допоможе вчителю-логопеду здійснювати корекційну роботу з формування просодичного компоненту мовлення у дітей з дизартрією, що покращить виразність мовлення та вплине на ефективність комунікації дітей зазначеної категорії.

#### Список використаних джерел

- Боряк, О. В. (2011). Характеристика просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. *Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць*. Київ: Видавництво Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 13, 57-64.
- Боряк, О. В. (2011). Результати дослідження компонентів просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. *Науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології»*. Суми, 2 (12), 204-210.
- Базовий компонент (Державний стандарт) дошкільної освіти. (2021). Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. *Практика управління дошкільним закладом*. URL: <https://ezavdnz.mcfri.ua>
- Белякова, Л. И. (2005). *Развитие речевого дыхания у дошкольников с нарушением речи: метод. пособие*. Книголюб. 55 с.
- Галущенко, В. І. (2012). *Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою дизартрією*. (Дис. канд. пед. наук). Одеса, 247 с.
- Лопатина, Л. С., & Серебрякова, Н. В. (2001). *Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии): Учебное пособие*. Санкт-Петербург: РГУ им. А.С. Герцена. Изд-во «Союз». 191 с.
- Шеремет, М. К. (2010). *Логопедія: підручник*. Київ: Видавничий дім «Слово». 672 с.

#### Відомості про автора:

**Таган Людмила Володимирівна**  
Lyudmilavl.3011@gmail.com  
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Наукового містечка, 59,  
м. Запоріжжя, 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-133-137

Матеріал надійшов до редакції 20. 11. 2022 р.  
Прийнято до друку 27. 11. 2022 р.

#### References

- Boryak O.V. (2011). Characteristics of the prosodic side of the movement of children of the older preschool age with dysarthria // *Bulletin of the Institute for the Development of the Child*. Vip. 13. Series: Philosophy, Pedagogy, Psychology: Collection of Scientific Works. – Kiev: Vydavnistvo of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova, P. 57-64. [in Ukrainian]
- Boryak O.V. (2011). The results of the study of the components of the prosodic side of the movement in children of the senior preschool age with dysarthria // *Scientific journal Sum DPU named after A.S. Makarenko "Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies"*. Sumi, Sum DPU named after A.S. Makarenka, No. 2 (12). P. 204-210. [in Ukrainian]
- The basic component of preschool education in Ukraine new edition 2021. <https://ezavdnz.mcfri.ua> [in Ukrainian]
- Belyakova L.I. (2005). The development of speech breathing in preschool children with speech disorders: a method. allowance. *Book lover*. 55 p. [in Russian]
- Galushchenko V.I. (2012) Peculiarities of the formation of the prosodic component of the movement in children with erased dysarthria: dis. ... cand. ped. sciences: spec. 13.00.03. Odessa, P. 247. [in Ukrainian]
- Lopatina L.S., Serebryakova N.V. (2001). Overcoming speech disorders in preschoolers (Correction of erased dysarthria): *Textbook*. - St. Petersburg: RGU named after A.S. Herzen; Publishing House "Soyuz", 2001. 191 p. [in Russian]
- Sheremet M. K. (2010). *Speech therapy: assistant*. K. : Vidavnichy dim "Word". 672 p. [in Ukrainian]

#### Information about the author:

**Таган Людмила Володимирівна**  
Lyudmilavl.3011@gmail.com  
Melitopol Bohdan Khmelnytsky  
State Pedagogical University  
59 Naukovoho Mistechka St., Zaporizhzhia  
69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-133-137

Received at the editorial office 20. 11. 2022.  
Accepted for publishing 27. 11. 2022.

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Михайло Шкірта, Надія Степчук, Іван Шанта

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

**Анотація:**

У статті розглянуто основні напрямки впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес майбутніх спеціалістів у галузі фізичної культури та спорту в закладах вищої освіти. Зазначено, що основним завданням фізкультурної освіти є оптимізація навчального процесу у закладах вищої освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Застосування нових інформаційно-комунікаційних технологій поряд із традиційними засобами навчання розкриває весь потенціал, спрямований на підвищення ефективності навчального процесу та практичної тренерської діяльності, статистичних зборів та обробки даних, просування новітнього програмного забезпечення. Розробка та впровадження у навчальний процес професійно-орієнтованих програм і програмно-педагогічних засобів, спрямованих на оволодіння необхідними знаннями й сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, їх використання, накопичення особистого досвіду у професійно-педагогічній та спортивній діяльності стає одним з основних компонентів підготовки фахівців у галузі фізичної культури та спорту.

Виявлено, що специфіка педагогічних технологій навчання, побудованих на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, передбачає програмно-методичне забезпечення занять (дидактичних матеріалів нового типу), наявність сучасних технічних засобів (комп'ютерних класів), перерозподіл функцій керування пізнавальною діяльністю між викладачами, студентами та комп'ютерами. Усе це вимагає нових підходів до професійно-педагогічної підготовки студентів. Згідно з проведеними дослідженнями, підсумовано, що розробка й упровадження у навчальний процес професійно-орієнтованих програм та програмно-педагогічних засобів, спрямованих на оволодіння необхідними знаннями й сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, їх використання, накопичення особистого досвіду у професійно-педагогічній та спортивній діяльності перетворюється на один з основних компонентів підготовки фахівців у галузі фізичної культури та спорту.

**Ключові слова:**

інформаційно-комунікаційні технології; освітня діяльність; фахівці у галузі фізичної культури та спорту; здобувачі закладів вищої освіти; сучасні педагогічні технології.

**Resume:**

**Shkirta Myhailo, Stepchuk Nadiya, Shanta Ivan. Professional training of specialists in the field of physical culture and sports using information and communication technologies**

The article examines the main directions of the introduction of information and communication technologies into the educational process of future specialists in the field of physical culture and sports in higher education institutions. It is noted that the main task of physical education is the optimization of the educational process in institutions of higher education by means of information and communication technologies. The use of new information and communication technologies, along with traditional means of education, reveals all the potential aimed at increasing the effectiveness of the educational process and practical coaching activities, statistical collection and data processing, promotion of the latest software. The development and introduction into the educational process of professionally-oriented programs and program-pedagogical tools aimed at mastering the necessary knowledge, modern information and communication technologies, their use, accumulation of personal experience in professional-pedagogical and sports activities, becomes one of the main components of the training of specialists in the field of physical culture and sports.

It was revealed that the specifics of pedagogical learning technologies, built on the basis of modern information and communication technologies, provide software and methodological support for classes (didactic materials of a new type), the availability of modern technical means (computer classes), redistribution of cognitive activity management functions between teachers, students and computers. All this requires new approaches to professional and pedagogical training of students. Based on the conducted research, it should be noted that the development and introduction into the educational process of professionally-oriented programs and program-pedagogical tools aimed at mastering the necessary modern information and communication knowledge, their use, accumulation of personal experience in professional-pedagogical and sports activities becomes one of the main components of the training of specialists in the field of physical culture and sports.

**Key words:**

information and communication technologies; educational activity; specialists in the field of physical culture and sports; students of higher education institutions; modern pedagogical technologies.

Постановка проблеми. В умовах переходу до інформаційного суспільства підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Соціальним замовленням інформаційного товариства слід вважати забезпечення сформованості його інформаційної компетентності, необхідної для роботи у конкретній сфері професійної діяльності. Епоха науково-технічної революції докорінно змінила уявлення про сучасний світ, захлеснула суспільство потоком різноманітної інформації.

На етапі сьогодення інформацію розглядають як джерело ресурсів нарівні з трудовою діяльністю, а інформаційні технології – як засіб підвищення продуктивності та ефективності праці.

Здобувачі сучасного закладу вищої освіти мають володіти не лише базовими знаннями і вміннями, але й певними якостями особистості, такими як уміння гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, самостійно здобувати необхідні знання, вміло застосовувати їх на практиці для рішення різноманітних проблем; самостійно та критично думати, помічати труднощі, що виникають у реальному світі й шукати шляхи раціонального їх подолання, використовуючи сучасні технології, генерувати нові ідеї, творчо мислити; грамотно працювати з інформацією; бути комунікабельним (Биков, 2005, с. 77–92). Успішність функціонування системи освіти насамперед визначається педагогічними кадрами, що

реалізують завдання, поставлені перед цією системою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведено чимало досліджень, які присвячені структурі та змісту професійно-педагогічної підготовки фахівців з фізичної культури та спорту з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) (Я. Белькасем, С. Єрмаков, Л. Іващенко, С. Канішевський, Ю. Човнюк, Є. Карабанов, В. Крамських, Т. Мальцева, Н. Наумова, О. Непша, І. Огірко, Е. Пирогова, А. Проценко, І. Свістельник, Н. Страшко, Р. Раєвський, А. Свасьєв, О. Скалій, Л. Сущенко, В. Шаповалова та ін.). Науковцями запропоновано широкий вибір комп'ютерних навчальних програм з багатьох напрямків фізичної культури і спорту, які мають фізкультурно-оздоровчу, навчальну, тренувальну спрямованість. Дослідники зауважують, що використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у галузі фізичної культури і спорту оптимізує навчальний процес здобувачів закладів вищої освіти, діяльність вчителів фізичної культури й учнів загальноосвітніх навчальних закладів та сприяє більш якісному засвоєнню навчального матеріалу.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування доцільності використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці фахівців з фізичної культури і спорту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підвищення рівня якості фізкультурної освіти наполегливо вимагає створення нових засобів навчання на основі використання сучасних інформаційних технологій. Незважаючи на те, що останнім часом активізувався значний інтерес до розробки і використання комп'ютерних програм в навчально-тренувальному процесі, питання їх розробки і впровадження залишаються проблемними. Це пов'язано, з одного боку, зі станом розвитку інформаційних та комунікаційних технологій, з іншого – з приведенням системи освіти, у тому числі й галузі фізичної культури, у відповідність з потребами часу і науково-технічного прогресу (Порохнявий, 2020, с. 187).

На сучасному етапі одним із найбільш пріоритетних напрямів удосконалення педагогічних систем є її інформатизація, розробка і використання у навчальному процесі здобутків вищої школи дидактичних засобів на основі сучасних ІКТ. Проте аналіз стану проблеми демонструє, що, незважаючи на значні потенційні можливості, сучасні ІКТ у системі вищої фізкультурної освіти ще не отримали належного застосування. Основною причиною

такого стану є відсутність у сучасній педагогіці узагальнених підходів до реалізації можливостей ІКТ у конкретних предметних галузях, що потребує проведення випереджальних експериментальних досліджень та розробки науково-методичних засад створення та застосування засобів ІКТ з різних спеціальностей та дисциплін.

Застосування засобів ІКТ у навчальному процесі майбутніх фахівців фізичної культури і спорту може вирішити найрізноманітніші завдання: повідомлення знань, контроль за ходом їх засвоєння, демонстрація ілюстративного матеріалу як в статиці, так і динаміці; зіставлення біомеханічних характеристик еталонної рухової дії, що виконується спортсменом, учнем або здобувачем вищої освіти; створення навчальних і контролюючих програм, курсових і дипломних робіт, моделювання педагогічного і навчально-тренувального процесу тощо.

Ми погоджуємось з думкою О. Шукатки (2020) про те, що специфіка педагогічних технологій навчання, побудованих на основі сучасних ІКТ, передбачає програмно-методичне забезпечення занять (дидактичних матеріалів нового типу), наявність сучасних технічних засобів (комп'ютерних класів), перерозподіл функцій керування пізнавальною діяльністю між викладачами, здобувачами та комп'ютерами. Усе це вимагає нових підходів до професійно-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти. По-перше, у процесі навчально-тренувальних занять викладачі мають бачити і на собі випробовувати переваги нових інформаційних технологій навчання. Для цього дуже важливо мати банк відповідних дидактичних матеріалів та кваліфікованих спеціалістів, які вміють як створювати подібні матеріали, так і використовувати їх у навчальному процесі. По-друге, у процесі професійно-педагогічної підготовки необхідно ставити завдання, під час вирішення яких здобувачі могли б отримати уявлення про основні напрямки застосування інформаційних та комунікаційних технологій у навчально-тренувальному процесі, розробляти програмно-педагогічні засоби та використовувати їх при освоєнні знань та умінь у циклі спортивно-педагогічних дисциплін. Водночас вивчення сучасного стану використання засобів ІКТ у процесі засвоєння спортивно-педагогічних дисциплін майбутніми фахівцями з фізичної культури і спорту дає змогу констатувати відсутність цілеспрямованого їх використання. У кращому випадку це здійснюється за рахунок зусиль викладачів-ентузіастів. Насамперед, таке становище пов'язане зі складністю специфічних для фізичної культури та спорту проблем, а також із

труднощами, що виникають при розробці прикладних програм (Шукатка, 2020, с. 143).

У своїх дослідженнях А. Сущенко відзначає, що «Інформаційно-комунікаційні технології можна застосовувати як засоби навчання; засоби, що вдосконалюють процес викладання; інструмент пізнання навколишньої дійсності і самопізнання; засоби розвитку особистості того, кого навчають; об'єкт вивчення в межах засвоєння курсу інформатики; інформаційно-методичне забезпечення й управління навчально-виховним процесом; засоби комунікації; засоби автоматизації процесу обробки результатів експерименту і управління; засоби автоматизації процесів контролю і коригування результатів навчальної діяльності, тестування і психодіагностики; засобів організації інтелектуального дозвілля. Інформаційно-комунікаційні технології дозволяють будувати процес навчання таким чином, що у зміст навчання включається вивчення стратегій розв'язування задач, у тому числі творчих; забезпечується аналіз і засвоєння студентом (учнем) своєї діяльності; зміст професійного навчання будується з урахуванням реальних виробничих процесів» (Сущенко, 2012, с. 106).

Вивчення досвіду використання ІКТ у професійній діяльності та системи підготовки фахівців з фізичної культури і спорту демонструє появу таких напрямків: навчального процесу, спортивного тренування, спортивних змагань, оздоровчої фізичної культури, науково-дослідної та методичної роботи, підготовки інструкторів з нових видів спорту та напрямків оздоровчої фізичної культури, моніторингу фізичного стану та здоров'я різних контингентів населення (Генсерук & Романишина, 2013, с. 27–28).

Інформатизація фізичної освіти може внести певні зміни до всіх компонентів навчального процесу: цілей, змісту, освітніх технологій, усіх видів діяльності: навчально-виховної, організаційно-управлінської, науково-дослідницької. У зв'язку з цим основним завданням факультетів фізичної культури університетів стає розвиток методичних систем зі спортивно-педагогічних дисциплін, що відповідають вимогам стандарту вищої освіти за спеціальністю «017 Фізична культура та спорт» та можливостями сучасних ІКТ.

На думку А. Сват'єва, «Підвищення якості освіти в галузі фізичної культури і спорту, забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці вимагає подальшого вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів і передбачає використання

інформаційно-комп'ютерних технологій, інтерактивних методів навчання і мультимедійних засобів; впровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників), комп'ютерних навчальних програм. Інформатизація професійної фізичної освіти висуває нові вимоги до професійних якостей і рівня підготовки фахівців. Оволодіння сучасними інформаційними технологіями стає одним із основних компонентів професійної підготовки будь-якого фахівця, у тому числі і в області фізичної культури і спорту, що вимагає розробки і впровадження в навчальний процес вищої фізичної освіти, професійно-орієнтованих програм і курсів, спрямованих на оволодіння основами необхідних знань і накопичення особистого досвіду їх використання у своїй професійній діяльності. Застосування комп'ютерних програм в освітньому процесі сприяє розвитку теоретичної і практичної думки того, хто навчається. У зв'язку з цим викликають певний науковий інтерес питання розвитку теорії і практики використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі» (Сват'єв А.В., 2020, с. 181).

Під методичною системою навчання будь-якого предмету розуміють сукупність п'яти взаємозалежних компонентів: цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання предмета.

Однак, за результатами аналізу науково-методичної літератури, особливості розвитку методичної системи навчання у підготовці фахівців з фізичної культури та спорту із застосуванням засобів сучасних ІКТ зі спортивно-педагогічних дисциплін поки що не знайшли відображення у відповідних дослідженнях. Розвиток методичної системи навчання зі спортивно-педагогічних дисциплін в умовах інформатизації освіти ми пов'язуємо з наступними факторами:

- зміною потреб суспільства у сфері інформаційної культури його членів у зв'язку з переходом до інформаційного суспільства незалежно від конкретних спеціальностей;
- підвищенням вимог у галузі фізичної культури та спорту до рівня інформаційної підготовки фахівців;
- підвищенням мотивації майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту до вивчення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій з метою їх використання у сфері майбутньої професійної діяльності;
- посиленням інформатизації всього навчально-виховного процесу в університетах, інститутах та факультетах

фізичної культури, удосконаленням навчального процесу зі спортивно-педагогічних дисциплін на основі використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виявити основні тенденції використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності фахівців з фізичної культури та спорту. До них належать:

- навчальні мультимедійні системи;
- створення та використання програм контролю та самоконтролю знань з різних спортивно-педагогічних дисциплін;
- створення і використання баз даних;
- моделювання комп'ютерних змагань, тактичних дій і педагогічного процесу;
- використання інформаційних технологій для обслуговування змагань;
- використання інформаційних технологій у рекламній, видавничій і підприємницькій діяльності;
- використання інформаційних технологій в організації та проведенні наукових досліджень;
- автоматизовані методи психодіагностики;
- автоматизовані методи спортивно-педагогічної діяльності;
- автоматизовані методи функціональної діагностики;
- організація дистанційного навчання і т. ін. (Сущенко, 2012. с. 104-116; Шукатка, 2020, с. 141–147).

Актуальною залишається проблема вибору оптимального програмно-методичного забезпечення і сама можливість використання НІТ у різних сферах фізичної культури. Щодо вирішення цього питання слід враховувати найбільш перспективні напрямки використання інформаційних технологій в загальній системі університетської освіти.

У свою чергу П. Сікорський визначає такі основні напрями діяльності використання комп'ютерної техніки і комп'ютерних технологій у вищих закладах освіти: комп'ютеризація навчальних закладів; організація вивчення комп'ютерних навчальних дисциплін засобами комп'ютерних технологій; використання комп'ютерів під час проведення лабораторних і практичних робіт, виконання графічних побудов; фрагментарне використання комп'ютерів під час читання лекцій, проведення семінарських занять (узагальнюючі таблиці, схеми, рисунки тощо); комп'ютеризація контрольних зрізів (індивідуалізація та автоматизація перевірки); розробка електронних текстів лекцій, семінарських і практичних занять, поступовий перехід від механічного записування студентами

лекційного матеріалу до організації його сприймання і осмислення, використовуючи готові тексти; психолого-педагогічне обґрунтування суті комп'ютерних технологій навчання, особливостей їх застосування під час організації засвоєння різних навчальних дисциплін; напрацювання навчально-методичного програмного забезпечення для засвоєння знань, пріоритетне використання комп'ютерних технологій для поліпшення ефективності вивчення іноземних мов; психолого-педагогічне і технічне забезпечення застосування комп'ютерних технологій для дистанційного навчання; комп'ютеризація бібліотечної справи, вільний пошук інформації за допомогою мережі Інтернет (Сікорський, 2006, с. 601).

У навчанні фізичній культурі зараз уже широко використовуються комп'ютерні програми, автоматизовані діагностичні системи, застосування яких дозволяє отримати високу ефективність професійно-орієнтованого навчання здобувачів закладів вищої освіти на основі використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Також розроблені та використовуються у навчальному процесі комп'ютерні програми контролю самостійною роботи здобувачів, що дозволяє в першу чергу індивідуалізувати контроль за самостійною навчальною діяльністю за будь-якої кількості учасників освітнього процесу.

Застосування комп'ютерного контролю знань здобувачів вищої освіти дозволить:

- Індивідуалізувати контроль самостійної навчальної діяльності за будь-якої кількості здобувачів.
- Забезпечити активну самопідготовку студентів до занять і її ефективний автоматизований контроль.
- Створити для кожного здобувача посильний темп опрацювання матеріалу для самостійної роботи за умови постійного контролю ступеня його розуміння та засвоєння.
- Автоматизувати реєстрацію результатів контролю за підготовленістю кожного здобувача протягом усього періоду навчання.
- Оперативно отримувати повну інформацію про стан академічної активності кожного здобувача.

Інформаційно-комунікаційні технології у галузі фізичної культури і спорту дозволять покращити якість навчально-тренувального процесу і тим самим вирішити наступні завдання:

- Створити картотеку академічної групи з вихідними даними для кожного здобувача

- на основі оцінки стану їх здоров'я і фізичної підготовленості.
- Простежити динаміку стану здоров'я, виходячи з поточних даних, що вносяться в картотеку, як мінімум, один раз в семестр.
  - Підібрати для кожного здобувача індивідуальну програму, розраховану на весь курс навчання, або індивідуальні коригуючі програми.
  - Розробити індивідуальні програми з дотримання режимів навчання, відпочинку, самостійного тренування, харчування.
  - Для здобувачів старших курсів підготувати програми професійно-прикладної підготовки з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності.
  - Проводити оперативний медичний контроль і контроль психоемоційного стану здобувачів, що займаються за спеціальною програмою.
  - Вести індивідуальний і груповий оперативний контроль відвідування занять та успішності здобувачів.

- Здійснювати перевірку рівня теоретичних знань за допомогою спеціальних комп'ютерних тестів.
- Створювати Інтернет-сайти спортивних кафедр для обміну науково-практичною інформацією і прогресивними розробками.

Висновки. Отже у контексті нашого дослідження розробка проблеми інформаційно-комп'ютерного забезпечення підготовки фахівців у галузі фізичної культури і спорту буде вестись у рамках двох напрямів інформатизації освіти: підвищення ефективності педагогічної діяльності і вдосконалення освітньо-педагогічного управління процесом підготовки здобувачів вищої освіти.

Таким чином, педагогічно виправдане використання в системі підготовки фахівців у галузі фізичної культури і спорту можливостей сучасних ІКТ. Це дозволить удосконалити методи і організаційні форми навчання фахівців з фізичної культури і спорту й підвищити якість навчання за рахунок створення і використання програмних засобів нового покоління.

#### Список використаних джерел

- Биков, В. Ю. (2005) Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*: Колективна монографія. Київ: Атіка, С. 77–92.
- Генсерук, Г. Р. & Романишина, О. Я. (2013) Формування професійної компетентності майбутніх тренерів засобами інформаційного середовища Moodle. *Вісник Національного університету оборони України*, 3 (34), 26–31.
- Порохнявий, А. В. (2020) Прикладні аспекти інформаційних технологій фахівців у фізичній підготовці. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних Сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України*: тези IV Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 187–188.
- Сватєв, А. В. (2020) Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць, 73, Т. 2, 178–184.
- Сікорський, П. І. (2006) До питання про поняття комп'ютерних технологій навчання. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. зб. наук. праць. Львів: ЛДУ БЖД, 601 с.
- Сущенко, А. В. (2012) Інформаційно-комунікаційні технології і засоби навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. *Вісник Запорізького національного університету: Фізичне виховання та спорт* : зб. наук. пр., 1 (7), 104–111.
- Шукатка, О. В. (2020) Цифровізація професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту як закономірність інформатизації суспільства. *Фізико-математична освіта*, 4 (26), 141–147.

#### References

- Bykov, V. Yu. (2005) Distance education: relevance, features and principles of construction, ways of development and scope of application. *Information support of the educational process: innovative tools and technologies: Collective monograph*. K.: Atika, pp. 77-92 [in Ukrainian].
- Genseruk, G. R. & Romanyshyn, O. Ya. (2013) Formation of professional competence of future trainers by means of the Moodle information environment. *Bulletin of National Defence University of Ukraine*, 3 (34), 26-31 [in Ukrainian].
- Porohnyaviy, A.V. (2020) Applied aspects of information technologies of specialists in physical training. *Modern trends and prospects for the development of physical training and sports of the Armed Forces of Ukraine, law enforcement agencies, rescue and other special services on the path of Euro-Atlantic integration of Ukraine: theses of the IV International Scientific and Practical Conference*. Kyiv, 187-188 [in Ukrainian].
- Svatiev, A.V. (2020) Formation of professional competence of future specialists in physical culture and sports based on the use of information and communication technologies. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools: coll. of science works*, 73, Vol. 2, 178-184 [in Ukrainian].
- Sikorskyi, P.I. (2006) On the question of the concept of computer learning technologies. *Information and telecommunication technologies in modern education: experience, problems, prospects*. coll. of science works Lviv: LSU BZD, 601 [in Ukrainian]
- Sushchenko, A.V. (2012) Information and communication technologies and training tools in the professional training of future specialists in physical education and sports. *Bulletin of the Zaporizhzhya National University: Physical education and sports: coll. of science pr.*, 1 (7). 104-111. [in Ukrainian].
- Shukatka, O.V. (2020) Digitization of professional training of future physical culture and sports specialists as a regularity of society's informatization. *Physical and mathematical education*, 4 (26). 141-147 [in Ukrainian].

**Відомості про авторів:****Шкірта Михайло Іванович**

mihailo.shkirta@uzhnu.edu.ua

Державний вищий навчальний заклад  
«Ужгородський національний університет»Підгірна, вулиця, 46, Ужгород,  
Закарпатська обл., 88000, Україна**Степчук Надія Володимирівна**

nadia.stepcuc@uzhnu.edu.ua

Державний вищий навчальний заклад  
«Ужгородський національний університет»Підгірна, вулиця, 46, Ужгород,  
Закарпатська обл., 88000, Україна**Шанта Іван Федорович**

ivan.shanta@uzhnu.edu.ua

Державний вищий навчальний заклад  
«Ужгородський національний університет»Підгірна, вулиця, 46, Ужгород,  
Закарпатська обл., 88000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-138-143

*Матеріал надійшов до редакції 01. 11. 2022 р.**Прийнято до друку 21. 11. 2022 р.***Information about the authors:****Shkirta Myhailo Ivanovych**

mihailo.shkirta@uzhnu.edu.ua

Uzhhorod National University

Pidhirna St., 46, Uzhhorod,  
Zakarpatska region, 88000, Ukraine**Stepchuk Nadiya Volodymyrivna**

nadia.stepcuc@uzhnu.edu.ua

Uzhhorod National University

Pidhirna Street, 46, Uzhhorod,  
Zakarpatska region, 88000, Ukraine**Shanta Ivan Fedorovych**

ivan.shanta@uzhnu.edu.ua

Uzhhorod National University

Pidhirna Street, 46, Uzhhorod,  
Zakarpatska region, 88000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-138-143

*Received at the editorial office 01. 11. 2022.**Accepted for publishing 21. 11. 2022.*

УДК 37.015.31:159.942:78

## ЗАРУБІЖНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МУЗИКИ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

Юлія Шевченко

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті розглянуто зарубіжні дослідження, присвячені вивченню впливу музики на розвиток емоційного інтелекту особистості. Емоційний інтелект визначено як групу ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій і емоцій навколишніх людей. Огляд досліджень розпочато аналізом впливу музики на розвиток емоційного інтелекту у ранньому дитинстві як періоді, коли закладаються всі основи зростання особистості, а музика пропонує інструмент для вираження своїх думок і почуттів. Акцентовано увагу на ролі батьків у долученні дітей до музики та формування емоційного інтелекту. Вибірково проаналізовано дослідження розвитку емоційного інтелекту у підлітків та молоді під впливом гри на музичних інструментах та прослуховування музики різних жанрів.

### Ключові слова:

музика; вплив; емоції; емоційний інтелект; особистість.

### Resume:

**Shevchenko Yuliia. Foreign research of the influence of music on the development of personal emotional intelligence.**

The article examines foreign studies devoted to the study of the influence of music on the development of the emotional intelligence of an individual. Emotional intelligence is defined as a group of mental abilities that are involved in the awareness and understanding of one's own emotions and the emotions of the surrounding people. The review of research begins with an examination of the impact of music on the development of emotional intelligence in early childhood as a period when all the foundations of personality growth are laid, and music offers a tool for expressing one's thoughts and feelings. The authors regard listening to music at an early age as a bridge between generations. Emphasis is placed on the role of parents in involving children in music and the formation of emotional intelligence. Listening to music and playing a musical instrument can improve emotional intelligence scores in young children, teens, and adults alike. This is due to the neural processes in the cortical and subcortical networks of the brain that are affected by music. Research on the development of emotional intelligence in teenagers and young adults under the influence of playing musical instruments and listening to music of various genres is selectively analyzed. People with high emotional intelligence may, in turn, choose to listen to music to regulate their emotional arousal, to calm themselves. There is some evidence that musical tastes affect emotional intelligence. Most likely, rhythmic music in general is associated with emotions. The article emphasizes that the use of the idea of the influence of music on the development of a person's emotional intelligence, which has gone through a long path of formation and transformation, occupies an important place in the development of the individual, and didactic and psychological tools allow to significantly improve not only one's own mental well-being, but also to promote mental and physical the health of society.

### Key words:

music; influence; emotions; emotional intelligence; personality; culture.

Постановка проблеми. За визначенням Вікіпедії, емоційний інтелект – це група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні й розумінні власних емоцій і емоцій навколишніх людей. Особи з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють свої емоції і почуття інших людей, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптивна і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточенням. Наш рівень емоційного інтелекту вказує на соціальні здібності та психологічне благополуччя, але він не є чимось сталим, даним людині від природи. Він, як і звичайний інтелект (якість психіки, яка відповідає за обробку інформації), постійно розвивається, знаходячись під впливом цієї інформації. Заняття музикою, як активне, так і пасивне, може потенційно покращити показники емоційного інтелекту. Це пояснюється тим, що музика активує ділянки мозку, пов'язані з емоційною обробкою і з покращенням настрою. Вітчизняні й зарубіжні публікації з цієї теми вказують на те, що існує взаємна позитивна кореляція між емоційним інтелектом та навчанням музики, а також

прослуховуванням музики незалежно від її жанру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання емоційного інтелекту знаходить належне місце в наукових дослідженнях та є предметом уваги досить широкого кола дослідників. Серед учених різних країн, які розробляли концепції емоційного інтелекту, слід відзначити Р. Бар-Она, Г. Гарднера, Д. Гоулмена, Д. Карузо, Р. Купера, Дж. Майера, А. Савафа, П. Саловея, А. Паже, Р. Стернберга, С. Хейна, Е. Торренса.

Емоційний інтелект, на думку американських психологів Дж. Майора, П. Саловея та Д. Карузо, які вперше почали вживати цей термін з 1990 року, є сукупністю когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями. На відміну від когнітивного інтелекту (IQ), який, головним чином, зумовлений генетично, емоційний інтелект (EQ), на думку науковців, можна розвивати протягом усього життя,

Значним проривом у становленні емоційного інтелекту як сучасного психологічного феномену стала публікація монографії Г. Гарднера «Frames of mind» (Gardner, 2011). Автором було



обґрунтовано необхідність перегляду традиційних поглядів на емоційний інтелект. Він висловив припущення, що успішність життєдіяльності людини детермінована не одним, загальним типом інтелекту, а множинністю форм його прояву. До них належать: 1) вербальний інтелект; 2) логіко-математичний інтелект; 3) просторовий інтелект; 4) кінестетичний інтелект; 5) музичний інтелект; 6) міжособистісний інтелект; 7) внутрішньо-особистісний інтелект (Gardner, 2011).

Рубен Бар-Он виокремлює п'ять сфер компонентів емоційного інтелекту особистості: 1) інтраперсональні (пізнання себе): самоактуалізація, самоповага, самоствердження, наполегливість, самоспостереження, емоційна самосвідомість, незалежність; 2) інтерперсональні (навички міжособистісного спілкування): емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні стосунки; 3) управління стресом: толерантність до стресу, контроль імпульсивності; 4) здатність до адаптації: перевірка реальності, гнучкість, розв'язання проблем; 5) оцінка загального настрою: оптимізм, щастя (Gardner, 2011).

Аналізу наукових поглядів на проблему формування емоційного інтелекту засобами музичного мистецтва присвячені публікації вітчизняних науковців А. Мартинюка, О. Просіної, Л. Ракітянської, З. Стукаленко, Т. Черноус, та ін. Але, здебільшого, їх наукові розвідки присвячені майбутнім чи працюючим педагогам, які, через розвинутий власний емоційний інтелект, покликані впливати на розвиток емоційного інтелекту у вихованців.

Не випадково, що засобом впливу обирають музику. Адже на організм людини музика здійснює як прямий вплив (дія звуку та ритму на клітини, органи, функціональні процеси), так і вплив на емоції, які у свою чергу позначаються на безлічі фізіологічних процесів.

Тому важливо використовувати цілющі впливи музики для зміцнення психічного здоров'я людини, починаючи з ранніх етапів її життя. Як довели вчені-психологи, систематичні заняття музикою у віці від 5 до 15 років дозволяють значно підняти рівень IQ, тобто інтелектуальний потенціал людини; краще розвинути пам'ять, аналітичні здібності, не кажучи вже про позитивну корекцію нервової системи. Як у більшості європейських країн, так і за океаном, заняття музикою, спів, гра на інструментах належать до обов'язкових елементів виховання, оскільки музика здійснює найсильніший емоційний вплив на дитину. Крім того, під час прослуховування музики регулюються фізіологічні процеси в організмі,

стимулюється м'язова активність, підвищується загальний тонус організму, покращується мовленнєва та рухова активність. Впливає музичне мистецтво і на психіку, соматіку, душевний стан людини.

Відсутність належної уваги до ідей розвитку емоційного інтелекту особистості засобами музичного мистецтва та публікацій з цієї теми у вітчизняних виданнях переконує нас у необхідності ознайомитись з теоретичними й практичними доробками зарубіжних науковців та привернути до них увагу вітчизняних дослідників.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в огляді, анотуванні й аналізі зарубіжних публікацій щодо впливу музики на розвиток емоційного інтелекту особистості та основних напрямків обговорення досягнень у галузі музичного мистецтва, психології та педагогіки у фахових виданнях; висвітленні ідей розвитку емоційного інтелекту особистості засобами музики як напрямку педагогічної інноватики; популяризації результатів зарубіжних досліджень та їх імплементації у вітчизняний науковий та освітній простір.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерес до вивчення емоцій в освіті посилюється в останні роки. Деякі наші сучасні виклики, такі, як постійне пристосування до нових сценаріїв життя або потреба в командній роботі, виправдовують впровадження емоційної компетентності в освітні системи, тоді як різноманітні дослідження підтверджують взаємозв'язок між музикою та емоційним інтелектом, що дозволяє перше використовувати як інструмент для розробки останнього.

У дослідженні Destiana E. та ін. (Destiana, 2017), присвяченому впливу музики на розвиток емоційного інтелекту у ранньому дитинстві, зауважується, що музика – універсальна мова, яка не потребує перекладу. Для музики потрібні руки, голова і серце разом, а дитинство є найбільш дивовижним часом для неї, оскільки розвиваються всі основи зростання особистості, а музика якраз і пропонує інструмент для вираження своїх думок і почуттів. Уміння дитини висловлювати свою думку у певному тоні, емоції та рух можна розвинути за допомогою музики. За своєю сутністю музика є мовою тонів, оскільки її можна почути та передати через сам тон. Музика є також мовою емоцій, оскільки її можна використовувати для вираження певних почуттів, таких, як, наприклад, щастя, радість, схвилювання або зачарованість. Слухання музики автори розцінюють як міст між поколіннями. Діти починають розуміти зміст музики. Але це можна зробити вдало тільки в

тому випадку, якщо дитина набула безпосередній досвід музики. Музичний досвід необхідний для формування у дітей початкових навичок музики. Тому важливу роль у вдосконаленні базових музичних навичок дитини відіграють батьки. Оточення справді впливає на емоції дитини. Однією з ролей батьків у сім'ї є формування емоцій дитини, які значною мірою впливатимуть на її щоденну поведінку. Різні стилі виховання впливають на особистість дитини, але сам стиль виховання повинен бути щедрим і дозволяти достатньо. Таким чином, батьки дають свободу дій дітям, на відміну від заборони чи занадто високої вимогливості. Важливими є свобода і щедрість у стосунках, тепло й турбота батьків, заняття з дітьми, за умов збереження помірною контролю. Вивчення музики є позитивним заняттям для дітей, крім того, така діяльність здатна розвивати фізичні і розумові здібності, а також емоційну чутливість одночасно.

Нами проаналізовано роботу авторського колективу (Blasco-Magraner, Bernabe-Valero, Marín-Liébaña, & Moret-Tatay, 2021). Метою цієї роботи був аналіз впливу використання музики в освіті на емоційний розвиток дітей віком від 3 до 12 років. Авторами було зібрано докази позитивного впливу музики на емоції дітей 3–12 років.

Починаючи з дитинства, музика має значний потенціал для формування наших когнітивних процесів. Особливу увагу слід приділяти малюкам і маленьким дітям, оскільки їхній мозок знаходиться у процесі швидкого розвитку. Вивчаючи музику за допомогою співу або гри на інструменті, діти можуть покращити свою емоційну чутливість. Спів може бути особливо корисним, враховуючи його легкість доступу. Він служить здоровим стимулятором, який сприяє соціалізації, покращує моторику та координацію, підвищує самооцінку та впевненість у собі й робить дітей більш чутливими до звуків. Кожен із цих факторів, у свою чергу, може підвищити майбутній емоційний інтелект.

Результати проведеного авторами дослідження свідчать про декілька позитивних впливів музики на розвиток дітей, таких як підвищення емоційного інтелекту, академічної успішності та просоціальних навичок. Це дозволило авторам зробити висновок, що музику слід використовувати у шкільних умовах не лише як важливий предмет за своєю сутністю, але й як навчальний інструмент у межах інших предметів.

Наступний важливий етап розвитку відбувається у підлітковому віці, під час якого розуміння власної особистості та соціалізація з однолітками є вирішальними. Дослідники з

Університету Удаяна (Blasco-Magraner, Bernabe-Valero, Marín-Liébaña, & Moret-Tatay, 2021) досліджували, як гра в балійському ансамблі вплинула на показники емоційного інтелекту у 135 підлітків. Ансамбль забезпечував не лише музичну експозицію, а й сприяв груповій роботі через гармонійну гру. Підлітки інтенсивно тренувалися, а дослідники тим часом застосовували шкалу емоційного інтелекту для перевірки змін у їхньому розвитку. Було проведено кореляційний аналіз, який продемонстрував позитивний зв'язок між емоційним інтелектом і заняттями музикою (Ariani, & Suarya, 2013). Переваги гри на інструменті очевидні, але просте прослуховування музики також може бути для підлітків способом підвищити емоційний інтелект.

Дінгл та ін. (Dingle, Hodges, & Kunde, 2016). у проведеному дослідженні оцінили пілотну програму під назвою Tuned In (налаштування), яка використовувала групові музичні сеанси як спосіб навчання молоді навикам емоційної регуляції та усвідомлення. Програма складалась з трьох вправ, які потрібно виконати з піснями, вибраними самостійно: малювання образів, які виникають під час прослуховування, деталізація фізіологічних відчуттів, які відбиваються на контурі людського тіла і виокремлення будь-яких рухливих текстів. Дінгл та ін. (2016) перевірили вибірку підлітків групи ризику в системі експериментального навчання та вибірку підлітків зі звичайної середньої школи. Анкета емоційної регуляції була надана обом групам до і після програми Tuned In. Результати продемонстрували значне покращення покращено усвідомлення емоцій, регуляції та ідентифікації. Це наукова розвідка підтверджує результати попереднього дослідження Ariani, & Suarya (2013). Музика, як гра на інструменті, так і активне слухання, є особливо цінними для регулювання емоцій підлітків.

У молодому віці мозок досягає зрілості, але все ще демонструє нейропластичність. За наведеними нижче дослідженнями, музика продовжує впливати на емоційний інтелект. Vijayabani, & Menon (2016) оцінили популяцію дорослих віком від 21 до 28 років. Учасники слухали інструментальну музику протягом десяти днів. Шкала емоційного інтелекту Bar-On була запроваджена до та після втручання. Дослідники виявили значну різницю між середнім значенням результатів перед тестуванням і після нього, що свідчить про те, що молоді люди можуть покращити свій емоційний інтелект, слухаючи музику. У цьому дослідженні

були відсутні аспекти соціалізації, виявлені в дослідженнях дітей і підлітків, але все ж вони дали значні результати. Можна зробити висновок, що музика сама по собі мала більший вплив на емоційну регуляцію, ніж просто перебування в груповій діяльності.

Розширюючи висновки Vijayabanu, & Menon (2016), McGinnis (2017) досліджував студентський клас музичної освіти. Учасниками були студенти курсу «Основи викладання музики», який тривав один семестр. Очікувалось, що курс залучить студентів до різноманітних музичних тренінгів і методів навчання, представлених у соціальному класі. Дослідники провели тест Emotional Intelligence 2.0 до та після семестру. Статистичний аналіз середніх результатів перед тестуванням і після нього показав значну різницю між ними. Дослідження не було спеціально зосереджене на прослуховуванні музики чи грі на інструменті, натомість інтегрувало кілька музичних аспектів. Тим не менш, його результати узгоджуються з попередніми висновками. На всіх етапах людського розвитку різноманітні форми занять музикою здатні підвищувати емоційний інтелект.

Зв'язок між музикою та емоційним інтелектом можна простежити до нейрокогнітивного зв'язку. У коркових і підкіркових мережах мозку є структури, які мають вирішальне значення для генерації та регуляції емоцій. У тих, у кого діагностовано психіатричні розлади, ці структури демонструють виражену дисфункцію. Музика здатна впливати на нейронні процеси в коркових і підкіркових мережах, модулюючи емоції (Hou, Song, Chen, Sun, Zhou, & Beauchaine, 2017). Люди з сильним емоційним контролем можуть бути більш схильні цілеспрямовано використовувати музику для полегшення негативного настрою. Поширеним методом є згадування минулого під час прослуховування музики. Лонсдейл (Lonsdale, 2018) виявив значну кореляцію між ймовірністю маніпулювання когнітивним збудженням за допомогою музики й емоційним інтелектом людини. Це вказує на взаємний зв'язок між ними, оскільки музика покращує емоційну регуляцію, а люди з вищим емоційним інтелектом використовують музику частіше.

Музичні переваги впливають на емоційну регуляцію – було доведено у дослідженні Kararang, & Gayo (2020). Музику можна класифікувати за різними жанрами, і ті, хто віддає перевагу певним жанрам, як правило, мають вищий емоційний інтелект, ніж інші. У перехресному дослідженні було проведено тест на емоційний інтелект учасників після того, як вони визначили свої музичні вподобання. Аналіз Спірмена виявив слабку позитивну кореляцію

між результатами тестів і поп-музикою, джазом, фолком, класикою та госпелом. Була виявлена слабка негативна кореляція між панк-музикою та результатами тестів. Ще одне перехресне дослідження було зосереджено на музичних спільнотах металу та поп-панку. Дослідники вимірювали емоційний інтелект у членів кожної групи за шкалою Бар-Она, але не виявили істотної різниці між ними (Sahputra, 2020). Можливо, це пов'язано з тим, що поп-панк і метал схожі за темпом. Обстеження 794 студентів великого міського університету виявило, що використання музики для регулювання емоцій позитивно пов'язане з уподобаннями до жанрів поп, соул/фанк, танцювальної музики та реп/хіп-хоп. Як засвідчило дослідження, жоден конкретний жанр не мав найкращої кореляції з емоційним інтелектом, а ритмічна та енергійна музика є ключовою для модуляції емоцій переважної більшості молоді.

Висновки. Проаналізовані дослідження свідчать, що емоційний інтелект є важливим показником того, наскільки добре людина може модулювати свої емоції та приборкувати їх. Починаючи з раннього дитинства, прості способи заняття музикою підвищують чутливість до особистих емоцій і допомагають у розумінні емоцій інших людей та у спілкуванні. Прослуховування музики та гра на музичному інструменті можуть покращити показники емоційного інтелекту як у дітей раннього віку, так і у підлітків та дорослих. Це пов'язано з нейронними процесами в коркових і підкіркових мережах мозку, на які діє музика. Люди з високим емоційним інтелектом можуть, у свою чергу, вирішувати слухати музику, щоб регулювати своє емоційне збудження, заспокоювати себе. Є певні докази того, що музичні смаки впливають на емоційний інтелект. Швидше за все, ритмічна музика в цілому асоціюється з емоціями. Прогалиною у поточних дослідженнях є визначення короткострокового та довгострокового впливу музики на емоційний інтелект. Без постійного вивчення певної вибірки респондентів важко визначити, як ефект змінюється з часом: від раннього дитинства до підліткового та дорослого віку. Майбутні дослідження мають вивчити тенденцію оцінки емоційного інтелекту в учасників після періоду музичного втручання, а також у випадку його припинення.

Підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати, що використання ідей впливу музики на розвиток емоційного інтелекту людини, які пройшли тривалий шлях становлення і трансформацій, посідає важливе місце у розвитку особистості, а дидактичні та

психологічні інструменти дозволяють значно покращити не тільки власне психічне

самопочуття, а і сприяти психічному та фізичному здоров'ю соціуму.

**Список використаних джерел**

- Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligence / Howard Gardner. – New York: Basic Books, 2011. – 528 p.
- Destiana, E. (2017). The Effect of Music On The Emotional Intelligence Development Of Early Childhood. Proceedings of the ICECRS, 1(2), 7–10. URL: <https://doi.org/10.21070/picecrs.v1i2.1428> [in English]
- Blasco-Magraner JS, Bernabe-Valero G, Marín-Liébana P, Moret-Tatay C. Effects of the Educational Use of Music on 3- to 12-Year-Old Children's Emotional Development: A Systematic Review. Int J Environ Res Public Health. 2021 Apr 1;18(7):3668. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph18073668>. [in English]
- Dingle, G. A., Hodges, J., & Kunde, A. (2016). Tuned In Emotion Regulation Program Using Music Listening: Effectiveness for Adolescents in Educational Settings. Frontiers in Psychology, 7, 1–10. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00859> [in English]
- Vijayabanu, U., & Menon, R. (2016). Impact of music intervention on emotional intelligence. International Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences, 4(1), 19–24. URL: [https://www.academia.edu/21874648/IMPACT\\_OF\\_MUSIC\\_INTERVENTION\\_ON\\_EMOTIONAL\\_INTELLIGENCE](https://www.academia.edu/21874648/IMPACT_OF_MUSIC_INTERVENTION_ON_EMOTIONAL_INTELLIGENCE) [in English]
- McGinnis, E. J. (2017). Developing the Emotional Intelligence of Undergraduate Music Education Majors: An Exploratory Study Using Bradberry and Greaves' (2009) Emotional Intelligence 2.0. Journal of Music Teacher Education, 27(2), 11–22. URL: <https://doi.org/10.1177/1057083717723919> [in English]
- Hou J, Song B, Chen ACN, Sun C, Zhou J, Zhu H and Beauchaine TP. (2017) Review on Neural Correlates of Emotion Regulation and Music: Implications for Emotion Dysregulation. Front. Psychol. 8:501. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00501> in English]
- Lonsdale, A. J. (2018). Emotional intelligence, alexithymia, stress, and people's reasons for listening to music. Psychology of Music, 47(5), 680–693. URL: <https://doi.org/10.1177/0305735618778126> [in English]
- Kaparang, G. F., & Gayo, M. (2020). PREFERENSI MUSIK DAN KECERDASAN EMOSI MAHASISWA PROFESIONERS UNIVERSITAS KLABAT. Nutrix Journal, 4(1), 48–53. URL: <https://doi.org/10.37771/nj.vol4.iss1.422> [in English]
- Sahputra, L. (2020). Perbedaan Kecerdasan Emosi Komunitas Poppunk Dan Komunitas Metal di Salatiga. KONSELING: Jurnal Ilmiah Penelitian Dan Penerapannya, 1(2), 60–66. URL: <https://doi.org/10.31960/konseling.v1i2.354> [in English]

**Відомості про автора:**

**Шевченко Юлія Михайлівна**  
shevchenko\_yuliia@mdp.u.ua

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-144-148

*Матеріал надійшов до редакції 21. 10. 2022 р.  
Прийнято до друку 25. 11. 2022 р.*

**References**

- Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligence / Howard Gardner. – New York: Basic Books, 2011. – 528 p.
- Destiana, E. (2017). The Effect of Music On The Emotional Intelligence Development Of Early Childhood. Proceedings of the ICECRS, 1(2), 7–10. URL: <https://doi.org/10.21070/picecrs.v1i2.1428> [in English]
- Blasco-Magraner JS, Bernabe-Valero G, Marín-Liébana P, Moret-Tatay C. Effects of the Educational Use of Music on 3- to 12-Year-Old Children's Emotional Development: A Systematic Review. Int J Environ Res Public Health. 2021 Apr 1;18(7):3668. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph18073668>. [in English]
- Dingle, G. A., Hodges, J., & Kunde, A. (2016). Tuned In Emotion Regulation Program Using Music Listening: Effectiveness for Adolescents in Educational Settings. Frontiers in Psychology, 7, 1–10. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00859> [in English]
- Vijayabanu, U., & Menon, R. (2016). Impact of music intervention on emotional intelligence. International Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences, 4(1), 19–24. URL: [https://www.academia.edu/21874648/IMPACT\\_OF\\_MUSIC\\_INTERVENTION\\_ON\\_EMOTIONAL\\_INTELLIGENCE](https://www.academia.edu/21874648/IMPACT_OF_MUSIC_INTERVENTION_ON_EMOTIONAL_INTELLIGENCE) [in English]
- McGinnis, E. J. (2017). Developing the Emotional Intelligence of Undergraduate Music Education Majors: An Exploratory Study Using Bradberry and Greaves' (2009) Emotional Intelligence 2.0. Journal of Music Teacher Education, 27(2), 11–22. URL: <https://doi.org/10.1177/1057083717723919> [in English]
- Hou J, Song B, Chen ACN, Sun C, Zhou J, Zhu H and Beauchaine TP. (2017) Review on Neural Correlates of Emotion Regulation and Music: Implications for Emotion Dysregulation. Front. Psychol. 8:501. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00501> in English]
- Lonsdale, A. J. (2018). Emotional intelligence, alexithymia, stress, and people's reasons for listening to music. Psychology of Music, 47(5), 680–693. URL: <https://doi.org/10.1177/0305735618778126> [in English]
- Kaparang, G. F., & Gayo, M. (2020). PREFERENSI MUSIK DAN KECERDASAN EMOSI MAHASISWA PROFESIONERS UNIVERSITAS KLABAT. Nutrix Journal, 4(1), 48–53. URL: <https://doi.org/10.37771/nj.vol4.iss1.422> [in English]
- Sahputra, L. (2020). Perbedaan Kecerdasan Emosi Komunitas Poppunk Dan Komunitas Metal di Salatiga. KONSELING: Jurnal Ilmiah Penelitian Dan Penerapannya, 1(2), 60–66. URL: <https://doi.org/10.31960/konseling.v1i2.354> [in English]

**Information about the author:**

**Shevchenko Yuliia Mykhailivna**  
shevchenko\_yuliia@mdp.u.ua

Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-144-148

*Received at the editorial office 21. 10. 2022/  
Accepted for publishing 25. 11. 2022.*

## АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

УДК 37.015.31:613:7

### АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Ірина Батарейна

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

#### Анотація:

У статті розкрито суть, завдання та функціональні можливості арт-терапії, висвітлено особливості її використання в умовах сучасних закладів освіти України. У сучасному суспільстві все більше поширюється інтерес до арт-терапії як методу зцілення за допомогою творчості. Заняття арт-терапією суттєво впливають на розвиток соціальних навичок спілкування та позитивних соціально-психологічних рис людини. Найбільш актуально зараз використовувати нові, нестандартні методи виховання сучасної молоді. Саме арт-терапія є адекватною методологічною базою для вирішення виховних та психокорекційних завдань. Арт-терапія допомагає зрозуміти та оцінити свої почуття, спогади, образи майбутнього, тому є унікальним способом спілкування людини з самою собою.

#### Ключові слова:

арт-терапія; виховання; особистісно-орієнтовані технології; дистанційне навчання; інформаційна виховна технологія.

#### Resume:

#### **Batareina Iryna. Art therapy as a means of educational work in education.**

The article reveals the essence, tasks, and functional capabilities of art therapy, elucidates the specifics of its use in the conditions of modern educational institutions of Ukraine. In modern society, interest in art therapy as a method of healing through creativity is growing. Art therapy sessions have a significant impact on the development of social communication skills and positive social and psychological traits of a person. Now we use new methods of value education of children and youth, turn to innovative educational and developmental technologies that are formed on the border of various scientific fields. The issue of finding new ways to improve the quality of education at the time of the democratization of education is discussed. Special attention is paid to the development of new educational technologies. In the education of the personality, the main thing in behavior is compliance with social norms. Much attention is paid to personally oriented education, that is, it is necessary to encourage the child to self-discovery and self-activity. The role and pedagogical conditions of the use of art therapy technologies in the teacher's work with the aim of creating a comfortable environment for the formation of a comprehensively developed personality are substantiated. It was determined that the pedagogical direction of art therapy is designed for a potentially healthy personality, connected with strengthening the child's physical and mental health. It is most urgent now to use new, non-standard methods of education of modern youth. It is art therapy that is an adequate methodological basis for solving educational and psycho-corrective tasks. Art therapy helps to understand and evaluate one's feelings, memories, images of the future, therefore it is a unique way of communication of a person with himself.

#### Key words:

art therapy; education; personal-oriented technologies; distance learning; educational information technology.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується зміною її концептуальних засад та утвердженням нового, особистісно орієнтованого підходу, за яким у центр освітньої системи ставиться цінність особистості кожної дитини, забезпечення гармонійного співвідношення її особистісних і творчих якостей, формування необхідних життєвих компетентностей.

Для отримання достатньо об'єктивної інформації з позначеної проблеми використовувалися такі методи дослідження: загальнонаукові з метою опрацювання літератури, ретроспективний для характеристики форм, методів, засобів виховної діяльності, зіставно-порівняльний аналіз і синтез – здійснення порівняльно-зіставного аналізу педагогічного досвіду, теоретико-узагальнюючий – формування і обґрунтування висновків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками відбулися суттєві зміни серед

пріоритетних цілей у системі освіти, що вимагають максимального обмеження та нівелювання негативних впливів, збереження й розвитку духовно-ціннісних засад розвитку особистості, розробки моральних орієнтирів і духовних засад виховання дітей і молоді. Сьогодні більшість шкіл визнають необхідність особистісно орієнтованого навчання, завдання якого полягає у всебічному і повноцінному розвитку особистості. У зв'язку з цим, увага концентрується не лише на успішності навчання і поведінки, але і на почуттях дітей, їх адаптивності, фізичному, емоційному і психологічному здоров'ї, особливо в часи воєнного стану в Україні. Орієнтація на особистість як найвищу цінність вимагає переосмислення традиційних форм і методів виховного впливу, пошуку нових, ефективних прийомів організації особистісно орієнтованої навчально-виховної взаємодії педагога і здобувачів. Одним із стратегічних напрямків

реформування освіти в Україні є гуманістична спрямованість педагогічного процесу, що ґрунтується на засадах глибокої поваги до особистості здобувача, врахування особливостей його індивідуального розвитку, створенні особливого психологічно комфортного навчального середовища в закладі освіти. Цим зумовлений інтерес науковців до пошуку нових, адекватних часу методів психотерапевтичних впливів, спрямованих на самовизначення особистості, розвиток у неї здібностей до рефлексії, що дає змогу знаходити зовнішні та внутрішні механізми для активізації особистісного зростання і творчого саморозвитку. Важливим засобом гармонізації розвитку особистості є мистецтво, застосування якого з терапевтичною метою знаходить втілення в арт-терапії (Мірошниченко, с. 26). Різноманітним аспектам проблеми арт-терапії приділяють увагу такі педагоги, психологи, психотерапевти, як О. Вознесенська, Р. Гудман, О. Деркач, Т. Добровольська, М. Кисельова, Л. Комісарова, О. Кондрицька, А. Копитін, Л. Лебедева, М. Наумбург, Н. Роджерс, Л. Терлецька, Д. Уеллер та ін.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є обґрунтування змісту, особливостей і педагогічних умов використання арт-терапевтичних технологій у виховному процесі здобувачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методична організація виховного процесу залежить від співзв'язку розвитку і виховання. Психічні властивості дитини виступають як умови, які потрібно враховувати. Виховний вплив повинний спрямовувати, а не визначати діяльність здобувача. Вихованню слід проходити тільки у співпраці та співдружності вчителя і здобувачів. У такий спосіб створюється середовище, в якому розвивається особистість дитини та особистість вчителя як вихователя.

Під час виховання виокремлюють такі етапи: розкриття змісту моральної вимоги, формулювання виховного завдання, керування процесом його розв'язання. Сучасна виховна практика орієнтується переважно на методи заохочення та покарання, але подібний шлях призводить до культивування моралі вигоди. У своєму фундаментальному методологічному положенні класик української психології Г. Костюк вважає, що «виховання своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості..., виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проєктів» (Костюк, 1989).

Погоджуємося з міркуваннями І. Беґа, що виховання – перетворювальна діяльність

педагогів, спрямована на зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню та вдосконаленню. Цілі виховання – це очікувані в результаті реалізації системи виховних дій зміни особистості. Урахування світового соціально-історичного досвіду дає можливість визначити головну мету виховання: формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної соціальної і професійної діяльності в сучасному суспільстві; особистості, здатної сприймати й примножувати очікуваний результат.

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізації змісту освіти і організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці. Виховання дітей – дуже складна і відповідальна справа для сучасного вчителя. Концептуальною засадою реформування Нової української школи є створення сучасного освітнього середовища, яке сприятиме творчому розвитку учнів у процесі навчання і виховання. За В. Сухомлинським виховання – багатогранний процес постійного духовного збагачення і тих, хто виховується, і тих, хто виховує. В концепції національного виховання, цей процес є цілеспрямованим управлінням розвитком особистості та являється частиною процесу соціалізації, що знаходиться під певним соціальним і педагогічним контролем. Відбувається він саме через освіту й організацію життєдіяльності вихованців. Завданням морального виховання є формування почуттів власної гідності, честі, свободи, рівності, працелюбності, самодисципліни; формування моральної культури особистості, засвоєння моральних норм, принципів, категорій, ідеалів суспільства на рівні власних переконань; становлення етики міжнетнічних відносин та культури міжнаціональних стосунків (Batareina, I., Bielchev, P., Korobchenko, Anh., & Yermak Yu, с. 175-180). За Г. Сазоненко, інформаційна освітня технологія – модель навчально-виховного процесу, в якій мета досягається, насамперед, за рахунок найповнішого використання комп'ютера (комп'ютерних мереж) та програмного забезпечення. Комп'ютерні технології повинні стати невід'ємною частиною цілісного освітнього процесу та значно підвищувати його ефективність (Batareina & Korobchenko, 2022)

Місія Нової української школи – допомога у розкритті та розвиткові здібностей, талантів і можливостей кожної дитини на основі

партнерства між учителем, учнем і батьками. Освітня діяльність організовується з урахуванням навичок ХХІ століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань до творчих.

У навчанні враховуються вікові особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей. Для цього запроваджується двоциклова організація освітнього процесу на рівнях початкової та базової загальної середньої освіти. Дітей навчають долати стрес та напругу. Педагогічні задачі вирішуються в атмосфері психологічного комфорту та підтримки. Нова українська школа розкриває потенціал кожної дитини, використовуючи поняття «освіта», «освітній процес» в їх сучасному розумінні, що охоплює навчання, виховання і розвиток. Виховний процес являється невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтується на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні, соціально-політичні. Виховання – вплив суспільства на особистість, яка розвивається. У широкому розумінні виховання – це соціалізація, тобто процес формування інтелекту, фізичних і духовних сил підростаючого покоління. Виховання як педагогічна категорія є цілеспрямованою діяльністю, покликаною сформувати систему якостей особистості, поглядів та переконань відповідно до виховних суспільних ідеалів (*Енциклопедія освіти*, 2008).

Виховання здійснюється через культуру, освіту та навчання в процесі різних видів діяльності та під впливом спадковості й середовища. Як складне соціальне явище воно є об'єктом вивчення різних наук – філософії, соціології; етнографії, економічних наук, біології, фізіології, генетики, психології. Наука про виховання – педагогіка, – найбільш повно й системно досліджує і виявляє всі фактори впливу на особистість, принципи, зміст, мету, організацію, шляхи, засоби та методи (Демченко, 2010).

Сучасний рівень інформатизації відображає поточний стан суспільства, навколишнього світу, природи, динаміку розвитку особистості, генетику. В період історичного розлому спостерігається певне відставання в усвідомленні суспільством сутності радикальних змін і адаптації до них, в перебудові суспільного інтелекту і його складових: наукового світогляду різних соціальних верств, страху перед невизначеним майбутнім, інерційності мислення, поспішності в прийнятті рішень, загального озлоблення і «впадання» в крайності.

Головним механізмом відтворення суспільства служить інформаційна система в освіті особистості. Зміст, методи і організаційні

форми освіти не відповідають сучасним вимогам підготовки майбутніх поколінь, здатних закласти основи постіндустріальної цивілізації. Сьогодні формуються тільки передумови освітнього товариства, орієнтованого на новий курс знань, на їх становище і оновлення протягом усього життєвого циклу людини, на креативну педагогіку, на підвищення ефективності освітнього процесу і різнобічний розвиток особистості в результаті використання сучасних інформаційних форм навчання.

Нові інформаційні технології, і, в тому числі, комп'ютерні технології навчання, мають широкий діапазон можливостей для вдосконалення навчального процесу та системи освіти в цілому. Практична реалізація цих можливостей безпосередньо пов'язана з вирішенням важливого завдання зміни сформованої системи освіти відповідно до вимог інформаційного суспільства.

Можна сказати, що освічена людина «інформаційного суспільства» повинна мати можливість доступу до баз даних і засобів інформаційного обслуговування; використовувати різні способи репрезентації даних у вербальній, графічній та цифровій формах; вміти користуватися загальнодоступними джерелами інформації і оцінювати наявні дані з різних точок зору; знати методику аналізу статистичної інформації; вміти використовувати все різноманіття інформаційних технологій при вирішенні поставлених перед нею завдань.

Учитель в «цифровому суспільстві» перестає виступати перед учнями як джерело первинної інформації. Він перетворюється в посередника, який полегшує її отримання. Питання полягає у тому, скільки даних і який їх вид зможе сприйняти і засвоїти той, якого навчають. Вже сьогодні ми повинні вивчати і розуміти проблеми, які виникають перед членом «інформаційного суспільства», сповненого новими інформаційними технологіями. Вже сьогодні базовими є наступні п'ять вимог до нових інформаційних технологій:

- 1) вміти організувати доступні ресурси для забезпечення найбільшої ефективності навчально-виховного процесу;
- 2) постійно збирати, оперативно оцінювати і активно використовувати інформацію;
- 3) розуміти і вміти використовувати взаємозв'язок між компонентами складних педагогічних систем різного рівня;
- 4) вміти опановувати і використовувати взаємозв'язок між компонентами складних педагогічних систем різного рівня;

- 5) вміти опанувати і використовувати постійно спектр нових інформаційних технологій навчання, який постійно розширюється.

Всі ці вимоги є реальними двигунами реформи освіти, а використання нових інформаційних технологій в навчальному процесі – каталізатором відповідних змін. Інтерес до використання комп'ютерних технологій навчання в навчальному процесі швидко зростає. Разом з іншими новими інформаційними технологіями навчання, комп'ютерні технології відіграють важливу роль в становленні нового змісту освіти, зміні організаційних форм і методів навчання. Використання глобального комп'ютерного зв'язку відкриває реальні можливості повсякденного співробітництва педагогів і навчальних закладів як у своїй країні, так і з іншими країнами світу, по-новому ставить питання про можливості формування в учнів глобального пізнання. Це стимулює введення в практику методів проектної роботи, сприяє засвоєнню навичок продуктивної спільної роботи у досягненні спільної мети, створює передумови інтеграції вивчення засобів інформатики з опануванням предметного змісту інших загальноосвітніх дисциплін.

Інформатизація суспільства, як наголошується в сучасній літературі забезпечує:

- активне використання інтелектуального потенціалу, що постійно розширюється, сконцентрованого в друкованому фонді, науковому, виробничому та іншому видах діяльності його членів;

- інтеграцію інформаційних технологій з науковим, виробничим, ініціюючим розвитком усіх сфер суспільного виробництва, інтелектуалізацію трудової діяльності;

- високий рівень інформаційного обслуговування, доступність будь-якого члена суспільства до джерел достовірної інформації, візуалізацію представленої інформації, правдивість використаних даних.

Інформатизація суспільства пов'язана, насамперед, з розвитком комп'ютерної техніки, різноманітного програмного забезпечення, Інтернету, мультимедійних технологій. Виникнення та розвиток інформаційного суспільства припускає широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, що визначається багатьма чинниками. Інформаційно-комунікаційні технології – засоби, пов'язані зі створенням, збереженням, передачею, обробкою і управлінням інформації.

За М. Ярмаченком, технічні засоби навчання – комплекс різноманітних світлотехнічних та звукових посібників і апаратури, що використовуються в навчальному процесі.

Розрізняють такі ТЗН: екранні/навчальні кінофільми, діафільми, діапозитиви, кінофрагменти, телепередачі, відеофільми тощо; та звукові: грамзаписи, магнітні записи, радіопередачі тощо. В школах створюються лінгафонні кабінети, що сприяють кращій організації самостійної роботи учнів як з рідної мови, так і з іноземних мов. Останнім часом значного розмаху набрало навчальне телебачення, широко використовується комп'ютерна техніка (Ярмаченко, 2001, с. 444).

Інформатизація освіти передбачає і каталізує загальні процеси розвитку суспільства і освіти. За цих умов суттєвих специфічних рис набувають основні складові системи освіти: зміст освіти, засоби й технології навчання і виховання, організація освіти, головні навчально-виховні ресурси цих систем: інтелектуальні, інформаційні, матеріально-технічні та енергетичні. Суттєвих змін потребують і набувають системи управління, а також законодавче, правове і нормативне забезпечення процесу інформатизації освіти. Дистанційне навчання через Інтернет передбачає, що переважна більшість навчального матеріалу подається через всесвітню мережу, взаємодія учасників навчального процесу здійснюється з використанням технічних, програмних і адміністративних засобів Інтернету (Batareina & Korobchenko, 2022). Дистанційне навчання – сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання інформаційно-комунікативних технологій від тих, хто навчає, до тих, хто навчається. Е-дистанційне навчання – різновид ДН, за яким учасники та організатори навчально-виховного процесу здійснюють переважно індивідуалізовану взаємодію як асинхронно, так і синхронно у часі, принципово використовуючи електронні транспортні системи постачання навчальних матеріалів, інформаційні ресурси комп'ютерних мереж Інтернет, ІКТ. Основну роль у здійсненні дистанційного навчання відіграють сучасні інформаційні технології.

Інформатизація суспільства – це перспективний шлях до освітнього розвитку. Поява мережі Інтернет відкрила нові суспільні комунікації. Комп'ютеризація відкриває нові методи і засоби навчання і виховання. Формування моральних якостей відбувається через систему моралі. Мораль – духовно-культурний механізм регуляції поведінки особистості та групи за допомогою соціальних уявлень про належне, в яких узагальнено норми, цінності, зразки поведінки, принципи ставлення до інших індивідів і соціальних груп. Моральне виховання – цілеспрямований та систематичний



вплив на свідомість, почуття та поведінку вихованців із метою формування в них моральних якостей, що відповідають вимогам суспільної моралі. Основні завдання морального виховання: формування моральної свідомості, виховання та розвиток моральних почуттів, вироблення умінь та навичок моральної поведінки (Підласий, 1999, с. 3-12).

Тому поряд з традиційними методами навчання і виховання потрібно використовувати інформаційно-комунікативні технології. Впровадження ІКТ в сучасну освіту значно прискорює передавання інформації від однієї людини до іншої.

Сьогодні все частіше почали використовуватися різні форми арт-терапії в освітньому процесі. Арт-терапія як засіб лікування мистецтвом і метод творчого самовираження особистості використовується у трьох самостійних наукових напрямках: медицині, соціології, педагогіці. Її використання передбачає вплив на процеси емоційної децентрації, емоційно-вольову регуляцію, невербально-комунікативну культуру, розвиток сенсорної культури особистості (*Енциклопедичний словник з арт-терапії*, 2017).

На думку психологів та педагогів, є найбільш дієві форми арт-терапії для роботи зі здобувачами. Арт-терапія є саме тією методологічною базою, що поєднує й досягнення наукової думки, й досвід мистецтва, інтелект людини та її почуття, рефлексію та діяльність. За допомогою арт-терапії можливо вирішити як виховні та психокорекційні завдання, так і розвивати творче ставлення до дійсності – до навчання, спілкування, сімейної взаємодії. Арт-педагогіка поліпшує емоційне самопочуття та психічне здоров'я особистості засобами художньої діяльності. Встановлюється новий напрям розвитку арт-терапії – педагогічний, що полягає в певній «соціальній терапії» особистості та корекції стереотипів її поведінки засобами художньої діяльності (Кондрицька, 2009, с. 8). Педагогічний напрям арт-терапії має неклінічну спрямованість, тобто розрахований на потенційно здорову особистість, а також пов'язаний зі зміцненням психічного здоров'я дитини й виконує здебільшого профілактичні та корекційні функції (Лебедева, 2000, с. 28).

Особливість використання арт-терапевтичних методик у педагогічній практиці сучасної школи, як інноваційної технології особистісно орієнтованого навчання і виховання, полягає у розв'язанні низки діагностичних, психотерапевтичних, виховних, розвивальних, корекційних завдань:

1. Діагностика – можливість отримати інформацію про розвиток та індивідуальні особливості кожного здобувача. У процесі спостереження за дітьми під час навчальної діяльності педагог може більше дізнатися про їх інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, відчутти неповторність кожного вихованця, а також виявити проблеми, що підлягають спеціальній корекції. Саме в процесі арт-терапевтичних занять легко виявляється характер міжособистісних стосунків, визначаються внутрішні, глибинні проблеми особистості.

2. Психотерапія – у процесі творчої діяльності створюється атмосфера емоційної теплоти, доброзичливості, емпатійного спілкування, утвердження цінностей особистості іншої людини, її почуттів, переживань, піклування про неї.

3. Виховання – здобувачі вчать працювати і взаємодіяти в колективі, набувають навичок коректного спілкування, співчуття, взаєморозуміння, взаємоповаги і взаємодопомоги. Це позитивно впливає на створення міцного, дружнього колективу, та на формування морально-етичних загальнолюдських цінностей. У процесі спільної арт-терапевтичної роботи створюються відкриті, довірливі стосунки як з однолітками, так і з учителем.

4. Розвиток – створюються умови, за яких кожен учень переживає успіх у тій чи іншій діяльності, самостійно справляється з поставленими завданнями. При цьому виникає «ситуація успіху», внаслідок чого в дітей формується почуття задоволеності, віри у власні сили, гідності та самоповаги.

5. Корекція – достатньо успішно відбувається налаштування образу «Я», який раніше міг бути деформованим; покращується самооцінка, зникають неадекватні форми поведінки, налагоджуються способи взаємодії з іншими людьми (Лебедева, 2000).

Аналізуючи потенціал використання арт-терапії в освітньому процесі, велику увагу приділимо таким її видам:

1. Арт-терапія – поєднує використання в терапевтичній практиці візуальних мистецтв: малюнка, живопису, монотипій, мозаїк, колажів, гриму, боді-арту, ліплення, маріонеток, інсталяцій, фотографій тощо.

2. Казкотерапія – розвиває творчі можливості, розширює світогляд, допомагає розвитку самопізнання й самовдосконалення, покращує взаємодію з оточуючим світом, формує здатність до протистояння негативному емоційному впливу соціального середовища. Заснована на використанні казки як архетипної метафори.

3. Фототерапія – процес творчого самовираження, який сприяє розвитку, зціленню й адаптації, покращує взаємодію з соціумом, призводить до досягнення тих або інших позитивних психосоціальних ефектів, особистісного саморозкриття та самовиявлення.

4. Ізотерапія – спонтанний творчий малюнок, який допомагає відчувати, зрозуміти себе, вільно виразити свої думки і почуття, відображає теперішнє та допомагає моделювати майбутнє.

5. Пісочна терапія – розглядається як аналог предметної скульптури й роботи з об'єктами в арт-терапії. Створення композиції з піску не вимагає особливих умінь.

6. Лялькотерапія надає можливість визначити мотиви, підсвідомі бажання, риси характеру та моделі поведінки; позитивно впливає на саморозвиток особистості, підвищує самооцінку, корегує емоційну сферу, спонукає до розвитку внутрішньої мотивації та гнучкості у прийнятті рішень.

7. Музикотерапія – один з найдавніших архаїчних видів творчості, напрямок надзвичайно багатий за силою впливу, широтою можливостей, існуючого емпіричного матеріалу. Використовується для стимуляції психічного розвитку.

8. Танцювальна терапія – відкриває розуміння свого тілесного стану та неусвідомлюваних тенденцій, потреб і конфліктів, розвиває взаємодію та груповий контакт, сприяє розвитку самосвідомості й самодослідження, покращує самопочуття і зміцнює психічне здоров'я.

9. Драматерапія надає можливість самовизначитись та відтворити нові ролі, альтернативні поведінкові стилі через драматичну дію-гру.

10. Кольоротерапія – заснована на дії кольору на нервову систему людини. Терапію кольором людство використовує з давніх часів, однак до кінця механізм впливу кольору на людину не з'ясований.

Вищезазначені технології можуть бути як групові, так і індивідуальні, де перевага надається роботі арт-терапевтичними методами саме в групі, яка дозволяє розвивати ціннісні соціальні навички, формує адекватну самооцінку і веде до зміцнення особистісної ідентичності. Групова робота, завдяки взаємній підтримці, дозволяє спостерігати результати своїх дій і їх вплив на оточуючих, засвоювати нові ролі, розвиває навички прийняття рішень, комунікативні навички та здатність до адаптації (Бойко, с. 69). Вправи з арт-терапії є інструментом для вивчення почуттів, ідей і подій, розвитку міжособистісних навичок і відносин, зміцнення самооцінки, впевненості, створення більш впевненого образу себе як особистості. Поділяємо думку

О. Копитіна, що арт-терапія володіє очевидними перевагами перед іншими інноваційними методами навчання, виховання та розвитку (Федій, 2009). Важливим є використати їх в процесі дистанційного навчання, застосовуючи можливості нових технологій.

Арт-терапія синтезує знання з мистецтва, психології, психотерапії і педагогіки, необхідні для теоретичного осмислення процесу особистісного, культурного, художньо-естетичного розвитку, формування всебічно розвинутої особистості через мистецтво та художньо-творчу діяльність, забезпечує формуючий вплив на процеси розвитку, виховання, навчання, зокрема, на корекцію засобами мистецтва. Сьогодні арт-терапія використовується як підтримуюче середовище для психологічно вразливого населення, як засіб вирішення політичних конфліктів, для зменшення етнічного протистояння, як інструмент соціальної інтеграції, як можливість подолання соціальної депривації безробітних, для допомоги біженцям, мігрантам у ситуації кризи ідентичності, пов'язаної з культурним «Я» людини.

Висновки. Визначено, що заняття арт-терапією суттєво впливають на розвиток соціальних навичок спілкування та позитивних соціально-психологічних рис людини, виступають в якості ефективного інноваційного засобу допомоги та мають великий потенціал. Фантазія є механізмом розвитку творчого потенціалу та адаптивним ресурсом соціалізації, а уява – основою творчого потенціалу. Учні набувають здатності керувати емоціями, відчуттями, що забезпечує їх адаптацію до нового, що надалі буде основою для розвитку соціальної адаптації. Важливо, щоб кожна дитина ставилася до себе як до суб'єкта власних змін, розуміла і приймала відповідальність за власний розвиток і особистісний ріст. Педагог сучасного закладу освіти повинен розділяти цю відповідальність в аспекті педагогічної підтримки, створення необхідних умов для гармонійного розвитку особистості, формування її соціального здоров'я, орієнтування на досягнення морально-психологічної, духовної рівноваги із соціоприродним середовищем і особистісним «Я», гармонії із собою та навколишнім світом.

Таким чином, застосування арт-терапії має соціалізуючий вплив на дитину та використовується як один з методів виховання сучасної молоді. Застосування арт-терапії у навчально-виховному процесі має потужний потенціал у створенні психологічно комфортного педагогічного середовища, сприяє гармонізації розвитку особистості через здатність самовираження і самопізнання.

## Список використаних джерел

- Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості*: підручник для студ. вищ. навч. закл. Київ: Либідь. 848 с.
- Бойко, А.Е. (2014) Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Ніжин. С. 68-73.
- Демченко, О.П. (2010) Ігрові виховні ситуації у формуванні особистості дитини. *Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*. (Навчально-методичний посібник). Київ. С. 111-124.
- Енциклопедія освіти*. (2008). В. Г. Кремень (Головн. ред.). Київ: Юрінком Інтер. 1040 с.
- Енциклопедичний словник з арт-терапії* (2017). Вознесенська, О. Л. & Скар, О. М. (Ред). Київ, 312 с.
- Кондрицька, О.І. (2009) *Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі моделі виховання засобами артпедагогіки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ, 24 с.
- Лебедева, Л.Д. (2000) Арт-терапия в педагогіке. *Педагогіка*, 9, 27-34.
- Мірошніченко, Т. (2012) Запровадження арт-терапії в освітньо-виховний простір початкової школи : історико-методичний аспект. *Педагогічні науки*, 3, 26-30.
- Педагогічний словник* (2001) Ярмаченко М. Д. (Ред.). Київ: Педагогічна думка. С. 444.
- Підласий, І.П. (1999) Реалії сучасного українського виховання. *Рідна школа*, 3-12.
- Федій, О.А. (2009) *Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії : теорія і практика* (Монографія). Полтава : ПНПУ. 404 с.
- Batareina, I., Bielchev, P., Korobchenko, Anh., & Yermak Yu. *Moral Education of primary school in Ukraine (The second half of XX – the beginning of XXI century)* AD ALTA: (2022). *Journal of Interdisciplinary Research Doubl-Blind Peer-Reviewed*, 11 (2). p. 175-180.
- Batareina, I., & Korobchenko, A. (2022). State policy of Ukraine in the field of education: Política estatal de Ucrania en el campo de la educación. *Cuestiones Políticas*, 40 (73), 919-936. <https://doi.org/10.46398/cuestpol.4073.53>

## Відомості про автора:

**Батарейна Ірина Олександрівна**  
irinabatpryanichnikova@gmail.com  
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-149-155

Матеріал надійшов до редакції 18. 11. 2022 р.  
Прийнято до друку 25. 11. 2022 р.

## References

- Beh I. D. (2008). *Personality education: A textbook for students of higher education institutions*. Kyiv: Lybid. 848 p.[in Ukrainian]
- Boyko A.E. (2014). The use of art-pedagogical technologies as a means of creative self-expression of junior high school students in extracurricular educational institutions. *Proceedings. Series "Psychological and pedagogical sciences"*. Mykola Gogol Nizhyn State University, Nizhyn. P. 68-73. [in Ukrainian]
- Demchenko O.P. (2010) Game educational situations in the formation of a child's personality. *Organization of children's play activities in the context of continuity of preschool and primary education*. (Educational and methodical manual). Kyiv. P. 111-124. [in Ukrainian]
- Encyclopedia of education*. (2008). V. G. Kremen (Chief editor). Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 p. [in Ukrainian]
- Encyclopedic Dictionary of Art Therapy* (2017). Voznesenska, O. L. & Sknar, O. M. (Eds.). Kyiv, 312 p. [in Ukrainian]
- Kondrytska O.I. (2009). *Formation in students of pedagogical universities of the values of a personally oriented model of the model of education by means of art pedagogy*. (Author's thesis. of candidate of pedagogic sciences). Kyiv, 24 p. [in Ukrainian]
- Lebedeva L.D. (2000). Art therapy in pedagogy. *Pedagogy*, 9, P. 27-34. [in Russian]
- Miroshnychenko T. (2012). Introduction of art therapy in the educational space of primary school: historical and methodological aspect. *Pedagogical Sciences*, 3, P.26-30. [in Ukrainian]
- Pedagogical dictionary* (2001) Yarmachenko M. D. (Ed.). Kyiv: Pedagogical thought. P. 444. [in Ukrainian]
- Podlasy I.P. (1999) Realities of modern Ukrainian education. *Native school*, P.3-12. [in Ukrainian]
- Fedyi, O.A. (2009) *Training teachers to use esthetic therapy tools: theory and practice* (Monograph). Poltava: PNPU. 404 p. [in Ukrainian]
- Batareina, I., Bielchev P., Korobchenko, Anh., & Yermak Yu. *Moral Education of primary school in Ukraine (The second half of XX – the beginning of XXI century)* AD ALTA: (2022). *Journal of Interdisciplinary Research Doubl-Blind Peer-Reviewed*, 11 (2). p. 175-180.
- Batareina, I., & Korobchenko, A. (2022). State policy of Ukraine in the field of education: Política estatal de Ucrania en el campo de la educación. *Cuestiones Políticas*, 40 (73), 919-936. <https://doi.org/10.46398/cuestpol.4073.53>

## Information about the author:

**Batareina Iryna Olexandrivna**  
irinabatpryanichnikova@gmail.com  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-149-155

Received at the editorial office 18. 11. 2022.  
Accepted for publishing 25. 11. 2022.

## ВІРТУАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ: ЗАСІБ НАВЧАННЯ ЧИ НОВА МОВНА НАВИЧКА?

Оксана Бойко

*Запорізький національний університет*

### Анотація:

У статті висвітлено особливості та форми віртуальної комунікації. Сформульовано два підходи до визначення педагогічного потенціалу інтернет-комунікації – онлайн-комунікація як засіб навчання й розвитку певних навичок та комп'ютерно-опосередкована комунікація як окрема мовна навичка. Виокремлено та схарактеризовано технічні можливості найбільш використовуваних соціальних мереж на прикладі *Telegram* в контексті рецептивних і продуктивних мовних навичок. Розібрана взаємодія усного та письмового мовлення у процесі віртуального спілкування. Проаналізовано роботи вчених з різних країн, конкретизовано їх підходи до визначення онлайн-комунікації та її місця в педагогічному процесі. Розглянуто модельну програму НУШ з іноземної мови у 5-9 класах. Надано можливе визначення віртуальної комунікації з позиції педагогіки. З'ясовано перспективи та напрямки подальших досліджень педагогічного аспекту інтернет-комунікації.

### Ключові слова:

інтернет-комунікація; онлайн-комунікація; підлітки; НУШ; рецептивні навички; продуктивні навички.

### Resume:

**Boiko Oksana. Virtual communication: a learning tool or a new language skill?**

The article identifies the features and forms of virtual communication. Two approaches to determining the pedagogical potential of internet communication are defined: online communication as a means of teaching and developing certain skills and Computer-Mediated Communication as a separate language skill. The technical capabilities of the most used social networks are highlighted and characterized using the example of *Telegram* in the context of receptive and productive language skills. The interaction of oral and written speech in the process of virtual communication is analyzed. The works of scientists from different countries are analyzed and their approaches to determining online communication and its place in the pedagogical process are specified. The model program of NUS in a foreign language in grades 5-9 is considered. A possible definition of virtual communication from the point of view of pedagogy is given. Prospects and directions of further research of the pedagogical aspect of internet communication are clarified.

### Key words:

internet communication; online communication; adolescents; NUS; receptive skills; productive skills.

Постановка проблеми. У загальному формулюванні комунікація називається віртуальною, якщо вона опосередкована будь-яким цифровим засобом. Поява інтернету призвела до того, що віртуальний світ став плацдармом майже усіх соціально-комунікативних практик (Денисюк, 2016, с. 29), у тому числі педагогічних. Фактично, учні сьогодні живуть у реальному й віртуальному світі одночасно, що впливає на їх мислення, знання, уміння та навички. Тому вагомим є вивчення педагогічного потенціалу віртуальної комунікації.

Формування й поширення єдиної глобальної культури стало можливим лише з появою всесвітньої павутини (Дзьобань, 2015, с. 7). Таким чином, віртуальна комунікація є джерелом діалогу мов та культур, різних способів та форм взаємодії між учасниками процесу спілкування, у тому числі учасникам навчального процесу. Смс підвищують гнучкість зворотного зв'язку між вчителем та учнем. Під впливом віртуальної комунікації змінюється процес навчання, причому зміни можуть бути як позитивними, так і негативними, тому вчителю важливо врахувати особливості інтернет-комунікації у своїй педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спілкуванню в інтернеті властиві всі особливості усного мовлення, але відбувається таке спілкування у письмовій формі, у вигляді смс повідомлень, що призвело до появи терміну «письмова розмовна мова» (Кузнецов, 2011, с. 24).

Функції комунікаційних віртуальних технологій висвітлено у роботі М. Апетян (2015), яка також згадала про синхронну та асинхронну форми віртуальної комунікації. Взаємодію усного й письмового мовлення в інтернет-комунікації вивчали А. Карапетян, Н. Вегентляйнер й А. А. Лупаревич, Т. Серета, А. Basalja та ін.

У своїй роботі L. Boström й Н. Dahlström, А. Rodríguez, В. Sánchez й М. Hilda, О. Vorobel, D. Kim та ін. порівнюють реальне й віртуальне навчання учнів навичкам письма.

Дослідженню різних аспектів віртуальної комунікації присвячені роботи О Дзьобаня, Є. Руденко, Н. Сапарової, М. Туманової-Соколової, L. Fortunati й J. Vincent та ін. Варто відзначити, що дослідженню педагогічного аспекту окремо від інших увага не приділялась.

Великий внесок у питання використання інформаційно-комунікативних технологій в освіті, серед яких окремо розглядалось застосування онлайн-комунікації, зробили І. Постоленко, І. Кашапова, В. Klimova, А. Shahzadi й G. Kausar, Z.A., Ismail Chaqmaqchee та ін., які досліджували дистанційні заняття з англійської мови.

Формулювання цілей статті. Державний стандарт базової середньої освіти серед однієї зі своїх цілей, які мають бути реалізовані в рамках Нової української школи, виокремлює формування компетентностей, необхідних для соціалізації та громадянської активності,

ззначаючи, що випускник основної школи – це компетентний мовець, який володіє рідною та декількома іноземними мовами. Крім того, у модельній навчальній програмі з іноземних мов 5–9 класів серед очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів є онлайн взаємодія. Тому метою статті визначено розкриття педагогічного аспекту віртуальної комунікації та її потенціалу у педагогічному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основною особливістю усного мовлення є те, що у ньому немає чернеток, тобто неможливо відмінити сказане. Крім того, значний вплив на перебіг спілкування мають рівень голосу, гучність та інтонація, а інтервал часу між відправленням повідомлення та його отриманням дуже малий, тому фрази, речення чи репліки граматично є простішими. На противагу усному мовленню постає писемне мовлення, яке потребує ретельного відбору лексичних та граматичних структур, а те що написано можна закреслити і відкоригувати, щоб до отримувача дійшло правильне, на думку відправника, послання (Harmer, 2004). Розглядаючи ж віртуальну комунікацію, де повідомлення друкуються за допомогою клавіатури, маємо велику швидкість набору тексту, відповідну до швидкості говоріння. Разом з тим, між створенням та відправкою повідомлення може пройти немало часу. Більш того, повідомлення може бути вже написаним, але не відправленим, або одразу скоригованим. Наприклад, у *Telegram*, *Viber* чи *WhatsApp* після відправки смс можна видалити, фактично скасовуючи сказане, на відміну від традиційного спілкування. Тобто онлайн-комунікація має ряд особливостей і усного, і писемного мовлення.

Основними формами інтернет-комунікації є усна – у вигляді говоріння та аудіювання, і письмова – у вигляді читання і письма. У віртуальній комунікації не можна використовувати інтонацію, жести та міміку, тому учасник листування використовує більш повні та розгорнуті конструкції, приділяє увагу і формі, і змісту (Кашапова, 2020). Написання смс характеризується висвітленням думок, для якого необхідне володіння мовними навичками, разом з тим, кінцевий результат є константним.

Варто нагадати, що читання та аудіювання є рецептивними навичками, а письмо та говоріння – продуктивними. Учасники ж онлайн-комунікації можуть одночасно як продукувати інформацію, так і бути її реципієнтами (Basalja, 2020, с. 33–34), наприклад, скопіювати не читаючи допис, відправити його комусь, а потім тільки самому вивчати цей допис. У своїй роботі А. Basalja, вивчаючи особливості письма на

платформі СBR, наводить наступну цитату: «вчителі цифрового письма навчають різним типам письма різними способами...» (Basalja, 2020, с. 35), тобто вона розглядає віртуальну комунікацію як окрему мовну навичку.

L. Boström та H. Dahlström у своєму дослідженні зазначають, що основоположними навичками кожного учня для досягнення своєї мети і повноцінного життя у суспільстві є читання та письмо (Boström & Dahlström, 2017, с. 143), а віртуальну комунікацію вони розглядають як засіб розвитку цих навичок.

А. Basalja прийшла до висновку, що ІКТ створюють нові види письма та комунікації, а тому потрібно відкинути вузькі уявлення про письмо, які зводять його до питань стилю, синтаксису та зв'язності, створених за допомогою ручки та паперу й заохочує педагогічне втручання у вигляді навчання онлайн письму (Basalja, 2020, с. 42). L. Boström та H. Dahlström, порівнюючи на прикладі шведської мови традиційне та віртуальне письмо молодших школярів, дійшли висновку, що ІКТ мають позитивний вплив на кількість написаного учнями, а написання від руки дозволяє більше осмислювати письмо (Boström & Dahlström, 2017, с. 143). Тобто вчителі, використовуючи у педагогічному процесі онлайн-інструменти для письма, можуть досягти більш значного успіху у підготовці учнів до життя у суспільстві.

L. Fortunati та J. Vincent проаналізували есе магістрів на тему: «Мультимедійні комунікації та інформаційні технології». Одна частина магістрів писали це есе на папері, а інша – у комп'ютері, а метою дослідження було визначено аналіз впливу екрану на читання і письмо. Описуючи соціологічний аспект електронної комунікації, автори зазначають, що віртуальна комунікація виграє як від письма на папері, так і від друку. Наприклад, завдяки письму від руки, віртуальна комунікація успадкувала постійність в обмеженому візуальному просторі й тишу. Крім того, онлайн-комунікація, яка має високу здатність імітувати загальні розмови, успадковану від традиційного письма, характеризується певною відокремленістю та відчуженістю. На думку авторів, від преси інтернет-комунікація успадкувала чіткість і порядок відчуття приватної власності на слова та почуття обурення на плагіат. Більш того, віртуальна комунікація не має несвідомого. L. Fortunati та J. Vincent підсумовують, що можливість писати онлайн робить людей все більш залежними та слабкими щодо їхніх письмових здібностей, приховуючи втрату ними компетенцій. На додаток, учасники віртуальної комунікації при написанні повідомлення втрачають контакт з цим самим повідомленням

(Fortunati & Vincent, 2014). Наведене дослідження дає підстави зробити висновок про те, що потрібно окремо навчати учнів і студентів віртуальній взаємодії.

Z. A. Ismail Чаqмаqchee та S.-H. HajiAn розглядають найбільш ефективні підходи до навчання англійської мови, включаючи навички письма. У центрі їхньої уваги традиційний, вічна-віч та онлайн формат. Згідно результатів опитування, студенти надають перевагу дистанційному формату через гнучкість, програмам, які він пропонує, викладачам, які гнучко працюють зі студентами, новітнім методам, які вони використовують, і технологіям, які полегшують процес навчання. Автори статті рекомендують запровадити подібні технології у класі для допомоги студентам у навчанні більш чіткого письма. Вони зазначають, що реабілітувати досвід викладачів потрібно за допомогою підвищення кваліфікації, призначення додаткового часу на заняття і поділу великої групи на декілька для навчання у кампусі (Ismail Чаqмаqchee & HajiAn, 2020, с. 29–31). Отже підсумуємо дослідження вчених: віртуальна комунікація є доповненням традиційної, тому новітні технології потрібно застосовувати для розвитку основних мовних навичок.

B. Klimova розглядала проблему викладання і навчання іноземних мов під час пандемії коронавірусу в Чехії. Авторка зазначає, що найбільше студенти хочуть навчатись онлайн саме письму, яке є для них найнуднішим. Згідно результатів цього дослідження, онлайн-навчання, на думку самих студентів, мовні навички не покращує, хоча мотивація до навчання під час дистанційного формату у студентів більша. Крім того, комунікативне середовище традиційного заняття не переноситься в онлайн-середовище у вихідному вигляді. Авторка підсумовує, що з інтернет-технологіями важко забезпечити вагому присутність викладання, яка є каталізатором розвитку соціальної та когнітивної присутності та ключовим компонентом традиційної професійної підготовки (Klimova, 2021). Тобто, за цим дослідженням, віртуальна комунікація має місце в освітньому процесі, але має виступати лише помічником традиційного навчання та розвитку мовних навичок.

A. Rodríguez, B. Sánchez та M. Hilda наголошують, що для розвитку у студентів сучасного університету навичок формату XXI століття, обов'язково потрібно інтегрувати у навчання інформаційні технології, водночас основною формою взаємодії між викладачем і студентами має бути діалог. Автори зазначають, що віртуальний простір з усіма його можливостями може стати вдалим посередником

між традиційним та напіввіртуальним навчанням, за умови того, що відносини та спілкування між тим, хто навчає й тим, хто навчається, мають бути реальними. На думку авторів, новизна віртуальних навчально-викладацьких середовищ полягає у тому, що вони інтегрують такі семіотичні ресурси як письмо, говоріння, аудіовізуальну складову, числа та графічну інформацію, а також можливості спілкування та роботи над інформацією (Rodríguez, Sánchez & Hilda, 2017). Оскільки основними формами взаємодії у месенджерах та ігрових чатах є полілог і монолог (Карпетян, 2021), а вчені пропонують використовувати онлайн-середовища зі збереженням особливостей звичайного спілкування в усній та писемній формі, то можна стверджувати, що автори цього дослідження розглядають інтернет-комунікацію як помічника у навчанні та викладанні.

Метою дослідження A. Shahzadi та G. Kausar був усебічний розгляд потенціалу використання соціальних медіа на прикладі мережі *Facebook* у розвиткові навичок письма англійською мовою. За результатами розвідки, навички письма студентів бакалаврату підвищились, адже написання тексту відбувалось у вільному від стресу середовищі. Проте автори зазначили, що не слід повністю замінити реальне навчання *Facebook* (Shahzadi & Kausar, 2017). Отже це дослідження є ще одним прикладом того, що онлайн-комунікація – ефективний спосіб навчання.

У своїй праці O. Vorobel та D. Kim зазначили, що співпраця над письмовим онлайн завданням сприяє не тільки підвищенню грамотності у письмі, а й тому, що у підлітків з'являється додаткова можливість отримати відгук щодо лексики, граматики, пунктуації та орфографії у своїй письмовій роботі від однокласників, а не тільки від учителя. Водночас відбувається розвиток мовних навичок під час такої колаборації між учнями при виконанні письмового завдання в інтернет-середовищі. Серед проблем, які виникли в учасників експерименту, були такі: занепокоєння учнів щодо того, щоб не образити почуття однолітків, суб'єктивний характер зворотного зв'язку, складність перегляду написаного на рівні абзацу чи перефразування, складність у внесенні змін до тексту після експертної перевірки (Vorobel & Kim). Тобто, ця робота демонструє, що можна трансформувати свої мовні навички в онлайн-простір, але головною умовою є отримання цих самих навичок у школі. Для віртуального англійського письма такими навичками є розвиток й організація ідеї, зв'язність, граматика, вокабуляр, використання великих літер, правопис, пунктуація та форматування

(Tautenbaeva, 2015). Водночас, у роботі О. Vorobel та D. Kim розглядається ідея про те, щоб запровадити у навчання взаємооцінювання віртуальної комунікації, але лише як допоміжний елемент розвитку навичок письма. Тобто інтернет-комунікація може стати добрим помічником у навчальному процесі.

У модельній програмі НУШ серед загальних очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів у характеристиці комунікативної компетенції окремим пунктом зазначено онлайн-взаємодію як інтеракційний вид мовленнєвої діяльності (Редько та ін., 2020, с. 13). При цьому онлайн взаємодія реалізується за допомогою комунікації, а отже продуктом взаємодії в інтернеті є віртуальна комунікація. Розглянемо віртуальну комунікацію у *Telegram*. Месенджер дозволяє писати повідомлення та прикріплювати фотографії за допомогою клавіатури, з можливістю редагування чи видалення, а також записувати голосові повідомлення за допомогою мікрофону з тими ж можливостями. Зауважимо, коли людина записує повідомлення, вона використовує навички письма або говоріння відповідно, а це продуктивні мовні навички. Інша людина сприймає повідомлення за допомогою читання повідомлення або прослуховування

аудіо-повідомлення, а читання та аудіювання є рецептивними мовними навичками. Таким чином, віртуальна комунікація включає в себе і особливості рецептивних мовних навичок, і властивості продуктивних мовних навичок.

Висновки. Підсумовуючи, стверджуємо, що одна частина науковців розглядає інтернет-комунікацію як ефективний спосіб навчання, а інша – як окрему навичку, що містить основні мовні навички. Тобто онлайн-комунікацію з погляду педагогіки ми визначаємо у такий спосіб: віртуальна комунікація – це мовна навичка XXI століття, яка може бути як рецептивною, так і продуктивною й використовуватись у педагогічному процесі як додатковий засіб навчання і розвитку у будь-якій освітній галузі. Подальше дослідження педагогічного аспекту віртуальної комунікації нами вважається у вивченні віртуальної комунікації окремо як рецептивної і як продуктивної навички, у дослідженні проблеми оцінювання інтернет-комунікації, умов запровадження онлайн-комунікації у педагогічний процес у школі та університеті, реалізації інклюзивної та спеціальної освіти за допомогою віртуальної комунікації і розвитку певних навичок з використанням інтернет-комунікації.

#### Список використаних джерел

- Апетян, М. К. (2015). Особенности виртуальной коммуникации. *Молодой учёный 2015. Серия: Филология*. Т. 3, 4. (83), 939–941.
- Вагеньяйтнер, Н. В., & Лупаревич, А. А. (2017). К вопросу о взаимодействии устной и письменной форм речи в интернет-коммуникации. *Молодой учёный 2017. Серия: Филология. Лингвистика*. Т. 4, 3. (138), 277–279.
- Денисюк, Ж. З. (2016). Інтернет-комунікація як тренд повсякденних соціальних практик. *Культура і сучасність*, 1, 27–31.
- Дзюбань, О. П. (2015). Віртуальні комунікації: до проблеми філософського осмислення сутності. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Серія: Філософія. Філософія права. Політологія. Соціологія. Харків, 3 (26), 7–19.
- Кашапова, И. Н. (2020). Устная и письменная формы коммуникации на занятиях иностранного языка при виртуальном общении. *Информационные и инновационные технологии в науке и образовании. Материалы IV-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Таганрог. С. 188–190.
- Кузнецов, А. В. (2011). Письменная разговорная речь в онлайн-коммуникации. *Молодой учёный, 2011. Серия: Филология*. Т. 2, 2 (3), 24–26.
- Постоленко, І. С. (2015). Ефективне навчання англійської мови дистанційно. *Національна академія педагогічних наук України. Серія: Порівняльно-педагогічні студії*. Київ, 1 (23), 104–109.
- Редько, В. Г., Шаленко, О. П., Сотникова, С. І., Коваленко, О. Я., Коропецька, І. Б., Якоб, О. М., Самойлюкевич, І. В., Добра, О. М., & Кіор, Т. М. (2020). *Модельна навчальна програма «Іноземна мова*

#### References

- Apetyan, M. K. (2015). Features of virtual communication. *Young scholar 2015. Series: Philology*. Vol. 3, 4. (83), 939–941. [in Russian]
- Wagenleitner, N. V., & Luparevich, A. A. (2017). To the question of the interaction of oral and written forms of speech in Internet communication. *Young scholar 2017. Series: Philology. Linguistics*. Vol. 4, 3. (138), 277–279. [in Russian]
- Denisyuk, Zh. Z. (2016). Internet communication as a trend of everyday social practices. *Culture and Modernity*, 1, 27–31. [in Ukrainian]
- Dzoban, O. P. (2015). Virtual communications: to the problem of philosophical understanding of the essence. *Bulletin of the National University "Law Academy of Ukraine named after Yaroslav the Wise"*. Series: Philosophy. Philosophy of law. Politology. Sociology. Kharkiv, 3 (26), 7–19. [in Ukrainian]
- Kashapova, I. N. (2020). Oral and written forms of communication in foreign language classes with virtual communication. *Information and innovation technologies in science and education. Materials of the IV All-Russian scientific and practical conference with international participation*. Taganrog P. 188–190. [in Russian]
- Kuznetsov, A. V. (2011). Written speech in online communication. *Young scholar, 2011. Series: Philology*. Vol. 2, 2 (3), 24–26. [in Russian]
- Postolenko, I. S. (2015). Effective distance learning of English. *National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Series: Comparative pedagogical studies*. Kyiv, 1 (23), 104–109. [in Ukrainian]
- Redko, V. G., Shalenko, O. P., Sotnikova, S. I., Kovalenko, O. Ya., Koropetska, I. B., Yakob, O. M., Samoilukevich, I. V., Dobra, O. M., & Kior, T. M. (2020). Model curriculum "Foreign language grades 5-9" for general secondary education institutions. Ministry of Education and Science of Ukraine. 42 p. [in Ukrainian]

- 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. 42 с.
- Руденко, Е. С. (2020). Виртуальная коммуникация как психологический феномен. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика и психология образования*. Симферополь, 6, (2), 108–117.
- Сапарова, Н. Э. (2018). Лингвистические аспекты виртуальной коммуникации. *Вопросы педагогики*, 2, 97–98.
- Середа, Т. Н. (2019). Анализ эффективности онлайн коммуникации. *Устойчивое развитие экономики: международные и национальные аспекты. Электронный сборник статей III Международной научно-практической online-конференции*. Новополюк. С. 396–401.
- Туманова-Соколова, М. Н. (2012). Антропологические аспекты интернет-коммуникации в условиях глобализации культуры. *Современное общество, образование и наука. Сборник научных трудов по материалам Международной заочной научно-практической конференции: в 3 частях*, Тамбов, 2, 149–150.
- Bacalja A. Digital writing in the new literacies age: Insights from an online writing community. *Literacy Learning: the Middle Years*. Vol. 28. № 2. 2020. P. 33–43.
- Boström L., Dahlström, H. Pros and Cons: Handwriting Versus Digital Writing. *Nordic Journal of Digital Literacy*. Vol. 12. № 4. 2017. P. 143–161.
- Fortunati L., Vincent J. Sociological insights on the comparison of writing/reading on paper with writing/reading digitally. *Telematics and Informatics*. Vol. 31. № 1. 2014. P. 39–51.
- Harmer J. How to teach writing. *Harlow: Pearson Education Limited*. 2004. 154 p.
- Ismail Chaqmaqchee Z.A., HajiAn S.-H. Analysis of Teaching Online Writing versus Face to Face mode. 2020. 42 p.
- Karapetyan A. A. Communication features in online and offline spaces. *Historical and Social-educational Ideas*. Vol. 13. № 3. 2021. P. 105–112.
- Klimova B. An Insight into Online Foreign Language Learning and Teaching in the Era of COVID-19 Pandemic. *Procedia Computer Science* № 192 (2). 2021. P. 1787–1794.
- Rodríguez A., Sánchez B., Hilda M. Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Artículo de investigación. Revista Killkana Sociales*. Universidad Católica de Cuenca, 2017. Vol. 1, № 2, P. 7-14.
- Shahzadi A., Kausar G. Using Social Media to Improve Students' English Writing Skills: A Mixed Method Study. *Journal of Research in Social Sciences (JRSS)*. Vol. 8. № 1. 2020. P. 124–140.
- Tautenbaeva A. *ULLETIN Abay Kazakh National Pedagogical University. Pedagogy*. Writing skills in English language teaching methodology. 2015. P. 76–79.
- Vorobel O., Kim D. Adolescent ELLs' collaborative writing practices in face-to-face and online contexts: From perceptions to action. *System*. № 65. 2017. P. 78–89.
- Rudenko, E. S. (2020). Virtual communication as a psychological phenomenon. *Scientific notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University. Series: Pedagogy and educational psychology*. Simferopol, 6, (2), 108–117. [in Russian]
- Saparova, N. E. (2018). Linguistic aspects of virtual communication. *Questions of pedagogy*, 2, 97–98. [in Russian]
- Sereda, T. N. (2019). Analysis of the effectiveness of online communication. *Sustainable economic development: international and national aspects. Electronic collection of articles of the III International Scientific and Practical Online Conference*. Novopolotsk P. 396–401. [in Russian]
- Tumanova-Sokolova, M. N. (2012). Anthropological aspects of Internet communication in the conditions of cultural globalization. *Modern society, education and science. Collection of scientific works on the materials of the International Correspondence Scientific and Practical Conference: in 3 parts*, Tambov, 2, 149–150. [in Russian]
- Bacalja A. Digital writing in the new literacies age: Insights from an online writing community. *Literacy Learning: the Middle Years*. Vol. 28. № 2. 2020. P. 33–43. [in English]
- Boström L., Dahlström H. Pros and Cons: Handwriting Versus Digital Writing. *Nordic Journal of Digital Literacy*. Vol. 12. № 4. 2017. P. 143–161. [in English]
- Fortunati L., Vincent J. Sociological insights on the comparison of writing/reading on paper with writing/reading digitally. *Telematics and Informatics*. Vol. 31. № 1. 2014. P. 39–51. [in English]
- Harmer J. How to teach writing. *Harlow: Pearson Education Limited*. 2004. 154 p. [in English]
- Ismail Chaqmaqchee Z.A., HajiAn S.-H. Analysis of Teaching Online Writing versus Face to Face mode. 2020. 42 p. [in English]
- Karapetyan A. A. Communication features in online and offline spaces. *Historical and Social-educational Ideas*. Vol. 13. № 3. 2021. P. 105–112. [in English]
- Klimova B. An Insight into Online Foreign Language Learning and Teaching in the Era of COVID-19 Pandemic. *Procedia Computer Science* № 192 (2). 2021. P. 1787–1794. [in English]
- Rodríguez A., Sánchez B., Hilda M. Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Artículo de investigación. Revista Killkana Sociales*. Universidad Católica de Cuenca, 2017. Vol. 1, № 2, P. 7-14. [in Spanish]
- Shahzadi A., Kausar G. Using Social Media to Improve Students' English Writing Skills: A Mixed Method Study. *Journal of Research in Social Sciences (JRSS)*. Vol. 8. № 1. 2020. P. 124–140. [in English]
- Tautenbaeva A. *BULLETIN Abay Kazakh National Pedagogical University. Pedagogy*. Writing skills in English language teaching methodology. 2015. P. 76–79. [in English]
- Vorobel O., Kim D. Adolescent ELLs' collaborative writing practices in face-to-face and online contexts: From perceptions to action. *System*. № 65. 2017. P. 78–89. [in English]

**Відомості про автора:**  
**Бойко Оксана Юрївна**  
 super-ksenichik05@ukr.net

Запорізький національний університет  
 Жуковського, вулиця, 66, Запоріжжя,  
 Запоріжжя, 69600, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-156-160

Матеріал надійшов до редакції 18. 10. 2022 р.  
 Прийнято до друку 25. 10. 2022 р.

**Information about the author:**  
**Boiko Oksana Yuriivna**  
 super-ksenichik05@ukr.net

Zaporizhzhia National University  
 Zhukovskyyi, Street 66, Zaporizhzhia,  
 Zaporizhzhia, 69600, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-156-160

Received at the editorial office 18. 10. 2022.  
 Accepted for publishing 25. 10. 2022.



УДК [378.091.212:373.2]:17.022.1

## ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ НЕДИСКРИМІНАЦІЙНОГО ПІДХОДУ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Ірина Буряк

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті розглянуто проблеми формування у майбутніх педагогів дошкільної освіти недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку в сучасній педагогіці. Здійснено аналіз наукових праць, присвячених основам загальнопедагогічної підготовки та становлення професіоналізму особистості педагога; обґрунтуванню психологічної готовності педагогів до праці; виявленню сутності й змісту формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності; становленню професіоналізму вихователя дошкільного навчального закладу; упровадженню нових педагогічних технологій навчально-виховного процесу в закладах освіти; проблемам формування готовності й підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до педагогічної діяльності; формуванню недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку в майбутніх педагогів дошкільної освіти. Висвітлено стан розробленості питання формування недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку в майбутніх педагогів дошкільної освіти в наукових джерелах. Окреслено шляхи досягнення мети формування недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку в майбутніх педагогів дошкільної освіти у разі виконання сукупності взаємопов'язаних завдань, що мають освітній, виховний та ціннісний складники.

**Ключові слова:**

недискримінаційний підхід у вихованні, майбутні педагоги дошкільної освіти, заклади дошкільної освіти, заклади вищої освіти, дискримінація, виховання, діти дошкільного віку, педагогічні умови формування недискримінаційного підходу у вихованні.

**Resume:**

**Buriak Iryna. Formation of a non-discriminatory approach in the upbringing of preschool children in future teachers of preschool education as a scientific problem.**

The article deals with the problems of forming a non-discriminatory approach in the upbringing of preschool children in modern pedagogy in future teachers of preschool education. The analysis of scientific works is devoted to the basics of general pedagogical training and the formation of professionalism of the teacher's personality; justification of psychological readiness of teachers for work; identification of the essence and content of the formation of readiness of future teachers for pedagogical activities; formation of professionalism of a preschool educational institution teacher; introduction of new pedagogical technologies of the educational process in educational institutions; problems of formation of readiness and preparation of future preschool teachers for pedagogical activities; formation of a non-discriminatory approach in the upbringing of preschool children in future preschool teachers. The article highlights the state of development of the issue of forming a non-discriminatory approach in the upbringing of preschool children in future teachers of preschool education in scientific sources. Ways to achieve the goal of forming a non-discriminatory approach in the upbringing of preschool children in future teachers of preschool education in the case of performing a set of interrelated tasks that have educational, and value components are outlined.

**Key words:**

non-discriminatory approach in education; future teachers of preschool education; institutions of preschool education; institutions of higher education; discrimination; upbringing; preschool children; pedagogical conditions for the formation of a non-discriminatory approach in education.

Постановка проблеми. Проблема формування у майбутніх педагогів дошкільної освіти недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку є однією з пріоритетних в сучасній українській освіті, і, щоб зрозуміти більш детально, як саме потрібно розгортати цей процес у реальній практиці, потрібно спиратись на досвід української системи освіти.

Розв'язання проблем вимагає виявлення чинників, які гальмують становлення модерної національної освіти в Україні, що веде за собою низку проблем у формуванні в майбутніх педагогів дошкільної освіти недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку і, зокрема, розвитку недискримінаційного підходу у вихованні дошкільників.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що вивчення вітчизняного та зарубіжного наукового фонду щодо формування у майбутніх педагогів дошкільної освіти недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку в Україні дало змогу виявити суперечність між накопиченим знанням про окремі напрями та підходи у вихованні дошкільників в Україні і дефіцитом

досліджень, в яких розглядається ця проблема комплексно, як система.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміни в освіті, що відбуваються в наш час, зумовлюють появу інноваційних досліджень формування недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку в майбутніх педагогів дошкільної освіти. Підготовку до педагогічної діяльності та готовність до неї на психолого-педагогічному рівні вітчизняні і зарубіжні вчені розглядають з різних позицій: основи загальнопедагогічної підготовки та становлення професіоналізму особистості педагога (А. Бойко, Н. Гузій, В. Володько, О. Абдулліна, Ю. Бабанський, В. Андрущенко, І. Зязюн, О. Мороз, З. Курлянд, Г. Балл, К. Дурай-Новакова, А. Кузьмінський, В. Сластьонін та ін.); обґрунтування психологічної готовності педагогів до праці (Л. Кандилович, В. Рибалко, М. Дьяченко, П. Перепилиця та ін.); виявлення сутності й змісту формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності (С. Литвиненко, О. Біда, А. Ліненко, М. Коць, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна та ін.); становлення

професіоналізму вихователя дошкільного навчального закладу (Л. Артемова, Т. Поніманська, Г. Беленька, Л. Семушина, Р. Буре, О. Кононко, С. Русова та ін.); упровадження нових педагогічних технологій навчально-виховного процесу в закладах освіти (О. Пехота, П. Автономов, А. Вербицький, О. Дубасенюк, І. Бех, О. Падалка, О. Пометун, С. Сисоева, А. Белкін та ін.).

Проблема формування готовності й підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до педагогічної діяльності висвітлюється в працях таких дослідників, як К. Волинець (інтеграція загальнопедагогічної підготовки), О. Кучерявий (організація професійного самовиховання майбутніх вихователів), Л. Машкіна (до використання інноваційних технологій), С. Будак (до навчання іноземної мови), Н. Грама (до економічного виховання), Н. Ємельянова (до роботи над засвоєнням дітьми народознавчої лексики), Н. Ковальова (до навчання техніки читання дітей 6-7 років), Т. Танько (до музично-педагогічної діяльності) та ін.

Зокрема Н. Воевутко розкрила сутність поняття «недискримінаційний підхід в освіті», як підхід, що передбачає заборону дискримінації будь-якого роду, зокрема, за ознакою статі, раси, кольору шкіри, етнічного або соціального походження, генетичних характеристик, мови, релігії або переконань, політичних та інших поглядів, приналежності до національної меншини, майнового стану, походження, обмеження працездатності, віку або сексуальної орієнтації (Хартія основних прав Європейського Союзу, 2000) згідно Закону України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні».

Проте сучасна наука потребує більш детального дослідження й обґрунтування проблеми формування у майбутніх педагогів дошкільної освіти недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку.

Формулювання цілей статті. З огляду на це, метою статті є визначення і обґрунтування проблем формування у майбутніх педагогів дошкільної освіти недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку та виявлення можливих шляхів до їх подолання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модернізація системи освіти України зумовлена змінами в соціально-економічній, політичній та соціокультурній сферах життя суспільства. Освіта набуває високого статусу вже зі своєї першої ланки – дошкільної, водночас зростає роль педагога-вихователя. Це викликає потребу в підвищенні вимог до якості підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до педагогічної діяльності. Адже рівень їх готовності впливає на

успішність становлення особистості дошкільника, і створення недискримінаційного простору відіграє важливу роль у формування гармонійно розвиненої особистості дитини.

Дискримінація – це термін, що походить від латинського *discriminatio* і перекладається як «утиск» або «розрізнення». Його визначають як негативне ставлення, обмеження в правах, а також насильство і всілякий прояв ворожості до суб'єкта через приналежність його до тієї чи іншої соціальної групи. Дискримінацією вважається поведінка, що обмежує права і свободи особистості.

Дискримінація – розрізнення, усунення, обмеження чи перевага, які спрямовані на послаблення або зведення нанівець визнання та рівного здійснення прав. Дискримінація – це комплексне поняття, у зміст якого полягає будь-яка відмінність, усунення, обмеження або перевага; спрямованість – в ослабленні (або знищенні) правового або фактичного становища особи чи певної соціальної групи; результат – у порушенні рівності *de jure* чи *de facto* або створення загрози такого порушення. Дискримінація може бути закріпленою в законах – *de jure*, або *de facto* – існуюча в суспільстві. Вона може бути прямою і непрямю. Пряма – стосується конкретної особи. Непряма – групи осіб, зумовлена впливом політики або правил, які формально є однаковими, але при здійсненні чи застосуванні яких виникають чи можуть виникнути обмеження або привілеї щодо окремої групи осіб за певними ознаками.

У документах Європейського Союзу вирізняється безпосередня та опосередкована дискримінація. Директива 97/80/ ЄС щодо тягаря доведення у справах дискримінації за ознакою статі дає визначення опосередкованої дискримінації, яка «проявляється тоді, коли нейтральне положення, критерій чи практика ставить у невідгідне становище пропорційно значно вищу кількість представників однієї статі, хіба що таке положення, критерій чи практика є належними та обов'язковими, а також можуть бути обґрунтовані об'єктивними поглядами, не пов'язаними зі статтю». Дефініція безпосередньої дискримінації з'явилася у 2000 році в Директиві 2000/43/ ЄС щодо рівності трактування незважаючи на расове або етнічне походження. Пункт а частини 2 цієї Директиви передбачає, що безпосередня дискримінація виявляється тоді, коли до «когось з огляду на його/її расове або етнічне походження, ставляться менш прихильно, ніж ставляться, ставились або могли б ставитись до когось іншого у порівняльній ситуації». Підставою дискримінації можуть бути різні ознаки: стать, релігійні погляди, расова належність, колір шкіри, етнічне походження,

мова, сімейний стан, політичні та інші погляди, економічне та інше становище, місце народження або проживання, вік, стан здоров'я, народження дитини, соціальний статус, навіть вага, зовнішній вигляд тощо. Дискримінація заборонена у міжнародному та національному праві України – Конвенціях ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок та про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Конвенції МОП про дискримінацію в галузі найму і праці. Протокол № 12 до Європейської Конвенції про права людини та основоположні свободи громадян встановлюють загальну заборону дискримінації. Ст. 24 Конституції України встановлює, що громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом. Не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками. Водночас існує чимало її проявів у сучасному українському суспільстві, що є серйозним викликом для держави та правозахисної спільноти і закликом до активної роботи з подолання дискримінації.

Дискримінація може виявлятися в різних сферах діяльності суспільства. Найбільша поширеність зустрічається в сімейному житті, політиці, суспільстві і на робочому місці. Для кожного виду дискримінації можуть бути індивідуальні причини.

Можна виділити деякі ознаки дискримінації:

- упереджене ставлення;
- наявність образ, хамської поведінки, приниження і насильства;
- необгрунтована відмова в прийомі на роботу, в навчанні і розвитку професійних навичок;
- неповагу до чужої думки, релігійних, політичних, моральних поглядів;
- перебільшення власних досягнень перед оточуючими, приниження чужої гідності.

За типом дискримінації можемо виділити такі:

- расова дискримінація;
- статева дискримінація;
- мовна дискримінація;
- релігійна дискримінація;
- політична дискримінація;
- вікова дискримінація;
- дискримінація інвалідів;
- дискримінація дітей.

На жаль, поняття дискримінація поширюється і на дітей, причому причини такого ставлення можуть бути такими ж, як і у дорослих: мова, стать, майновий стан, національність і раса, зовнішній вигляд, можливість навчання та розвитку, наявність захворювань, тощо.

Та на дітей дискримінація має більш негативний вплив. Адже в дошкільному віці особистість тільки формується і потрібно підтримувати дитину, створювати комфортний простір для гармонійного розвитку дошкільника. Саме тому у виховній роботі з дітьми дошкільного віку педагог повинен застосовувати недискримінаційний підхід, який забезпечить у подальшому гармонійний розвиток особистості і виховає у майбутньому вільну, гармонійну і впевнену людину.

Пріоритетність прав дітей у суспільстві закріплена у таких документах: Декларація прав дитини (1959), Конвенція ООН про права дитини (1989), Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (1990).

Декларація прав дитини – документ, що регулює становище дитини у сучасному суспільстві. Головна ідея цього акту «Добро – дітям». У преамбулі Декларації зазначено, що дитина, внаслідок її фізичної і розумової незрілості, потребує особливої опіки й уваги, охоплюючи і правовий захист, як до, так і після народження. Отже, батьків, чоловіків і жінок персонально, громадські організації, органи влади на місцевому та національному рівні Декларація закликає визнати ці права та забезпечити їх виконання через правову реформу чи іншими шляхами. Женевська Декларація стала першим кроком на шляху до визнання дітей як правових суб'єктів (людей з їхніми власними правами). Сам текст Декларації свідчить про перехід від соціальної допомоги і захисту дітей до захисту прав дітей. В той же час Декларація вважає дитину правовим суб'єктом, тобто не визнає за нею право самостійно користуватися своїми правами. Декларація стосується майже виключно захисних прав, її лейтмотивом є кращі інтереси дитини, іншими словами, дитина визнається окремою істотою.

Слід відзначити прийняття Конвенції ООН про права дитини. У ній дитина вперше розглядається не тільки як об'єкт, що вимагає спеціального захисту, але і як суб'єкт права, який має всі права, що є в людини.

Цей документ закликає дорослих будувати свої взаємини з дітьми на морально-правових нормах, в основі яких лежить справжній гуманізм і демократизм, повага і дбайливе ставлення до особистості дитини, її думки, поглядів. Одночасно Конвенція стверджує необхідність формування в підростаючого покоління усвідомленого розуміння законів і прав інших людей, шанобливого ставлення до них.

Положення Конвенції зводяться до чотирьох основних вимог, які повинні забезпечити права дітей: виживання, розвиток, захист і забезпечення активної участі в житті суспільства.

Основна ідея Конвенції – єдність прав і обов'язків. Конвенція пов'язує права дитини з правами та обов'язками батьків та інших осіб, які несуть відповідальність за життя дітей, їх розвиток і захист, надає право приймати рішення. Конвенція про права дитини формує громадянські, політичні, економічні, соціальні, культурні права дітей.

Недискримінаційний підхід у вихованні передбачає протидію дискримінації у виховному середовищі та є складовою особистісно-орієнтованого підходу. Недискримінаційне виховання – це здатність педагога сприймати, розрізняти, усвідомлювати наявні відмінності між дітьми та наявність у суспільстві дискримінації у її різних формах і видах, а також належним чином реагувати, враховуючи ці аспекти у власних педагогічних діях і стратегіях. Недискримінаційний підхід у вихованні – це про цінність кожної дитини, її унікальність і неповторність, а також про повагу до унікальності кожної та кожного.

Саме тому важливо формувати у майбутніх педагогів недискримінаційний підхід у вихованні дітей дошкільного віку. Незважаючи на те, що формування готовності педагогів до професійної діяльності стало предметом дослідження багатьох науковців, проблема формування в майбутніх вихователів недискримінаційного підходу у вихованні дошкільників ще не отримала сьогодні всебічного висвітлення. Вивчення цього питання надало можливість виокремити ряд суперечностей:

- між законодавчим та програмно-методичним забезпеченням у дошкільній освіті питання недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку й недостатністю дослідження означеної проблеми як у теоретичному, так і в практичному аспектах;

- між реально існуючими методами й формами формування в майбутніх вихователів недискримінаційного підходу у вихованні дошкільників і появою нових технологій навчання у вищій педагогічній школі;

- між зростанням вимог суспільства до якості освіти й недостатнім рівнем сформованості у майбутніх педагогів дошкільної освіти недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку.

Це зумовило спрямування педагогічного пошуку на процес формування у майбутніх вихователів недискримінаційного підходу щодо виховання дітей дошкільного віку.

Відтак, вивчення й аналіз досвіду вітчизняних та зарубіжних вчених у формуванні в майбутніх

педагогів дошкільної освіти недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку є особливо важливими. Адже недискримінаційне виховання дошкільнят, що виражається здатністю педагога розпізнати, осмислити наявні відмінності між дітьми, полягає в тому щоб належним чином відреагувати, врахувати ці аспекти у власних педагогічних діях і стратегіях. Чутливе виховання – це про цінність кожної дитини, її унікальність і неповторність, а також про повагу до унікальності кожної та кожного. І можемо зазначити, що підготовка майбутніх педагогів дошкільної освіти та формування в них недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку відіграє значущу роль в освітньому процесі та підготовці майбутніх вихователів. Проте нерозкритими лишаються такі суттєві характеристики особистісного утворення майбутніх вихователів, як структурні компоненти й показники, не визначені оптимальні педагогічні умови, що забезпечують результативність формування у майбутніх педагогів дошкільної освіти недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку.

Висновки. Отже для досягнення поставленої мети у дослідженні проблем формування в майбутніх педагогів дошкільної освіти недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку передбачається визначення та виконання наступних завдань:

1. Теоретичне обґрунтування проблем формування недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку в майбутніх вихователів та уточнення змісту поняття «недискримінаційний підхід у вихованні».

2. Виявлення освітнього потенціалу закладів дошкільної освіти, вищої освіти та післядипломної педагогічної освіти щодо розвитку недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку в майбутніх педагогів дошкільної освіти.

3. Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку в майбутніх педагогів дошкільної освіти.

4. Розроблення та експериментальна перевірка педагогічних умов формування у майбутніх педагогів дошкільної освіти недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку.

Досягнувши поставлених цілей, ми можемо докладно вивчити та подолати деякі педагогічні проблеми формування у майбутніх педагогів дошкільної освіти недискримінаційного підходу у вихованні дітей дошкільного віку.

#### Список використаних джерел

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. (2021). Державний стандарт дошкільної освіти. (Нова

#### References

Basic component of preschool education in Ukraine (state standard of preschool education) new edition. Order of the

- редакція). Наказ МОН № 33 від 12.01.2021 р. URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/79142/>
- Бевз, О. П. (2006). Гуманістична педагогіка і психологія як основа підтримки само розвиваючої особистості в освіті США. *Педагогіка і психологія*, 2 (51), 107 – 114.
- Белєнька, Г. В. (2011). *Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу*: монографія. Київ: Університет. 320 с
- Веджо, М. (1999). *О воспитании детей и об их достойных нравах. Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.)*. Москва: УРАО. 400 с.
- Зязюн, І. А. (2000). Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 1, 12–13
- Концепція розвитку педагогічної освіти*. (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
- Кремень, В. Г. (2000). Підготовка творчої індивідуальності як основне завдання освітньої системи XXI століття. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали Міжнародної наукової конференції*. Сисоєва С. О. & Романовський О. Г. (Ред.). Харків: ХДПУ, 3–4.
- Мельник, Н. І. (2014). Забезпечення якості дошкільної освіти в контексті аналізу професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в країнах Західної Європи. *Наука і освіта: педагогіка і психологія: наук. пр. журн. Південноукр. нац. пед. ун. імені К. Ушинського*, 10 (СХХVII), 135–140.
- Мельник, Н. І. (2012). *Дошкільна освіта Сполучених Штатів: історія і сучасність*: монографія. Умань: Видавець «Сочинський». 330 с.
- Педагогіка в запитаннях і відповідях*: навч. посіб. (2006). Л. В. Кондрашова, О. А. Пермяков, Н. І. Зеленкова & ін. (Ред.). Київ: Знання. 252 с.
- Про освіту* (2017). Закон України № 2145-19 від 05.09.2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Проект Концепції розвитку дошкільної освіти*. (2020). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yakisna-ta-dostupna-doshkilna-osvita-zaversheno-gromadske-obgovorennya-proyektu-koncepciyi-rozvitku-doshkilnoyi-osviti>
- Пуховська, Л. П. (1997). *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності*: монографія. Київ: Вища школа. 179 с.
- Пуховська, Л. (2013). Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській педагогічній освіті. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. Київ: Київ. обл. ін-т післядипломної освіти педагогічних кадрів, Інститут педагогіки НАПН України, 3 (21). URL: [http://narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=1736](http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736)
- Сбруєва, А. (2008). Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка*, 37, 38–42. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2076/>
- Сулима, О. В. (2011). Інтернаціоналізація як провідна тенденція розвитку вищої педагогічної освіти Німеччини. *Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України*, 3, 112–120.
- Фіцула, М. М. (2002). *Педагогіка*: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: «Академія». 528 с.
- Ministry of education and science No.33 dated 12.01.2021 URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/79142/> [in Ukrainian]
- Bevz O. P. (2006). Humanistic pedagogy and psychology as a basis for supporting a self-developing personality in education in the USA // *pedagogy and psychology*. №2 (51). P. 107 – 114. [in Ukrainian]
- Belenka G. V. (2011). Formation of professional competence of a modern preschool educational institution teacher: monograph. M.: Universitet publ, P. 241. [in Russian]
- Vejo, M. (1999). About raising children and their worthy tastes. The image of man in the mirror of humanism: thinkers and teachers of the Renaissance on the formation of personality (XIV–XVII centuries.). Moscow. 400 p. [in Russian]
- Zyazyun I. A. (2000). Conceptual foundations of the theory of education in Ukraine. *Pedagogics and psychology of professional education*. № 1. P. 12-13. [in Ukrainian]
- Concept of development of Teacher Education. 2018 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian]
- Kremen V. G. (2000). Preparation of creative personality as the main task of the educational system of the XXI century. Creative personality in the system of continuing professional education: materials of the international scientific conference on May 16-17, 2000 / edited by S. A. Sysoeva and A. G. Romanovsky. Kharkiv: KHSPU publ., P. 3-4. [in Ukrainian]
- Melnik N. I. (2014). Ensuring the quality of preschool education in the context of analysis of professional training of teachers of preschool education in the countries of Western Europe. *Science and education: pedagogy and psychology: Scientific Journal*. № 10/CXXXVII. K., P. 135-140. [in Ukrainian]
- Melnik N. I. (2012). Preschool education of the United States: history and modernity: monograph. Uman: Sochinsky publishing house, 330 p. [in Russian].
- Pedagogy in questions and answers: textbook*. (2006). L. V. Kondrashova, O. A. Permyakov, N. I. Zelenkova & others (Ed.). Kiev: Knowledge. 252 p. [in Ukrainian]
- On Education: Law of Ukraine No. 2145-19 of 05.09.2017. taken from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]
- Draft concept of preschool education development. 2020 URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yakisna-ta-dostupna-doshkilna-osvita-zaversheno-gromadske-obgovorennya-proyektu-koncepciyi-rozvitku-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian]
- Pukhovskaya L. (1997). Professional training of teachers in Western Europe: commonality and differences: monograph. K.: Vyshay Shkola publ., 179 p. [in Ukrainian]
- Pukhovskaya L. (2013). Formation of the "competence" idea in the European pedagogical education [electronic resource]. *Narodnaya obrazovanie: electronic scientific professional publication*. Electronic data. Kiev: Kiev. Regional Institute of postgraduate education of pedagogical personnel, Institute of Pedagogy of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine, International Academy of medical sciences of Ukraine. Issue No. 3 (21), 2013. ISBN 966-8358-22-8, UDC 1.37. – Access mode: [http://narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=1736](http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736). [in Ukrainian]
- Sbrueva A. (2008). Trends in the development of the European space of pedagogical education in the conditions of building a knowledge society [electronic resource]: *Vestnik Zhitom. state. Ivan Franko University*. No. 37. p. 38-42. – access mode: <http://eprints.zu.edu.ua/2076/> (accessed 24.06.2015). [in Ukrainian]

Sulima O. V. (2011). Internationalization as a leading trend in the development of higher pedagogical education in Germany. *Pedagogy and Psychology: scientific and theoretical and information Journal of the Academy of Medical Sciences of Ukraine*. 20, No. 3, P. 112-120. [in Ukrainian]

Fitzula M. M. (2002). *Pedagogy: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions*. Kiev: Academy". 528 p. [in Ukrainian]

**Відомості про автора:**

**Буряк Ірина Ісмаїлівна**

irina.buriak0604@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-161-166

*Матеріал надійшов до редакції 08. 11. 2022 р.  
Прийнято до друку 18. 11. 2022 р.*

**Information about the author:**

**Buriak Iryna Ismailovna**

irina.buriak0604@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-161-166

*Received at the editorial office 08. 11. 2022.  
Accepted for publishing 18. 11. 2022.*

УДК 373.2.015.31:159.942

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Наталія Волік

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті розглянуто питання організації роботи щодо розвитку емоційної сфери дитини дошкільного віку, зокрема у напрямку емоційного інтелекту. Зроблено аналіз психолого-педагогічної літератури з цього питання. Виявлено чотири напрямки теоретичної розробки вказаної проблеми. Як прибічниця когнітивного напрямку, авторка зацікавилася умовами розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку, за яких означена робота перебігатиме найефективніше. З цією метою було виокремлено та схарактеризовано педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту дошкільника у закладі дошкільної освіти.

**Ключові слова:**

педагогічні умови; дошкільник; емоційний інтелект; розвиток.

**Resume:**

**Volik Nataliia. Pedagogical conditions for the development of emotional intelligence of a preschool child in a preschool education institution.**

The article examines the issue of organizing work on the development of the emotional sphere of a preschool child, particularly in the direction of emotional intelligence. An analysis of the psychological and pedagogical literature on this issue was made. Four directions of theoretical development of the specified subject were identified (psychoanalytic, humanistic, behavioral and cognitive). As a supporter of the cognitive direction, the author was interested in the conditions for the development of the emotional intelligence of a preschool child, under which the specified work will proceed most effectively. For this purpose, the pedagogical conditions for the development of the emotional intelligence of a preschooler in a preschool education institution were identified and characterized. It is highlighted how to ensure a sufficient amount of emotional knowledge of pupils, the components of the teacher's behavior strategies in solving the tasks of the emotional development of a preschool child, the components of the educational environment that contribute to the emotional development of a preschooler, advice to parents on the principles of organizing parent-child relations are given. It was emphasized that the most favorable condition for the development of emotional intelligence is the democratic style of pedagogical activity. Conclusions were made regarding the creation of strong foundations for the development of a high level of emotional intelligence in children.

**Key words:**

pedagogical conditions; preschooler; emotional intelligence; development.

Постановка проблеми. Останніми десятиліттями надзвичайно активно ведуться дискусії щодо розвитку емоційного інтелекту (ЕІ) та важливості раннього емоційного розвитку дитини, як бази для подальшого ефективного його формування. Проте окреслений аспект потребує наукових досліджень, які б забезпечили експериментальну перевірку ефективних способів досягнення такого рівня емоційного інтелекту дитини дошкільного віку, який би сприяв повноцінному гармонійному розвитку дитини та поступовій позитивній соціалізації як в загальному соціальному просторі, так і в різних освітніх середовищах, у тому числі у закладі дошкільної освіти.

Закордонні та вітчизняні дослідники пропонують програми розвитку емоційної сфери, здебільшого спрямовані на корекцію негативних психологічних станів: боротьбу зі страхами, зниження агресивності, покращення взаємин з оточенням тощо.

А щодо емоційного інтелекту вочевидь передбачається, що він природним чином розвиватиметься в міру дорослішання дітей, які розширюють простір взаємодії, вчаться визначати емоції, орієнтуватися на емоційний стан оточуючих. Але, на нашу думку, для розвитку емоційного інтелекту необхідним є спеціально організований психолого-педагогічний супровід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвитком емоційної сфери дошкільника цікавиться низка дослідників. Першим у когорті вітчизняних педагогів, хто приділяв велику увагу емоційній сфері дитини був В. Сухомлинський. Серед сучасних дослідників емоційного розвитку дошкільника постають такі науковці, як І. Бех, Т. Піроженко, С. Дерев'яно, Е. Носенко, Н. Трофаїла, Н. Бачинська, О. Власова, О. Вовчик-Блакитна тощо. Серед зарубіжних дослідників виокремлюємо Дж. Деклера, Дж. Готтмана, Д. Гоулмана, К. Ізарда, С. Денхема та ін.

У процесі теоретичного аналізу досліджуваної проблематики було виявлено існування 4-х наукових напрямків: психоаналітичного, гуманістичного, поведінкового та когнітивного. Вони мають різні засоби впливу на розвиток емоційного інтелекту (Дерев'яно, 2016).

У психоаналітичному напрямку увага акцентується на необхідності нейтралізації захисних механізмів, що заважають усвідомити та висловити власні емоції та почуття.

Гуманістичний напрямок переважно концентрується на емоційних аспектах – почуття на протигагу інтелектуальним судженням та оцінкам. Кінцевою метою тренінгів має стати розвиток здібності до рефлексії та саморегуляції, емпатії та фасилітативного впливу (тренінг-навичок та вмінь).

Поведінковий напрямок розглядає довільні способи керування емоціями та їхнім зовнішнім

вираженням. Способами розвитку емоційного інтелекту формуються стереотипи емоційної поведінки, що відповідають соціально-прийнятому реагуванню; гальмування дезадаптивних форм поведінки; оволодіння навичками саморегуляції та самоконтролю.

Нашу увагу, як прихильників педагогічного впливу на особистість дитини з метою розвитку емоційної розумності, привернув саме **когнітивний напрямок**. Увага тут приділяється можливостям навчити новим способам емоційного мислення, що призводять до розуміння емоцій та ефективного керування ними. Розвивальні вправи спрямовуються на усвідомлення системи когнітивних оцінок; розрізнення та вербалізацію усього спектру емоційних реакцій, що переважають; вибудовування адекватної та адаптивної емоційної реакції на когнітивному рівні, – в уяві або на рівні прямої дії. Кінцевим результатом тренінгу розвитку емоційного інтелекту когнітивної спрямованості є зміна способу мислення, що підтримує відповідну емоційну поведінку.

Формулювання цілей статті. Слід зазначити, що вказаними напрямками окреслюється лише загальна методологічна основа розвитку емоційного інтелекту. Розробка ж *системи* розвитку емоційного інтелекту передбачає також врахування положень конкретних теорій та підходів, виявлення умов, за яких робота з розвитку емоційного інтелекту дошкільника буде відбуватись найефективніше. Тож, метою статті є виокремлення та характеристика вказаних умов.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі вивчення організації роботи з розвитку емоційного інтелекту дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти було виявлено наступні **педагогічні умови**, за яких означена робота перебігає найефективніше:

1. Обізнаність вихованців щодо емоційної сфери життя людини, у тому числі збагачений «емоційний словник» та достатній обсяг знань з означеної тематики;
2. Високий рівень розвитку емоційного інтелекту педагогів закладу дошкільної освіти, що включає також емоційну зорієнтованість педагогів під час освітнього процесу;
3. Емоційно забарвлене предметне середовище в групових осередках та прогулянкових майданчиках;
4. Належний рівень психолого-педагогічних знань та обізнаності з питань вікових особливостей розвитку емоційної сфери дошкільників серед батьків здобувачів освіти.

Зупинимося на них докладніше.

*Перша умова* забезпечується наступним чином. У ході освітнього процесу дошкільнята

мають познайомитись із фундаментальними емоціями. В дошкільному закладі це зазвичай відбувається через комунікацію з однолітками, що вербалізують свої переживання, а також через зустріч з живописом, музикою, художньою літературою. Під час такої діяльності у дітей розширюється коло усвідомлюваних емоцій, частіше виникає емпатія до однолітків та дорослих.

Науковиця Т. Піроженко висловлює думку, що саме емоційне збагачення реакцій, емоцій, почуттів дитини, свідоме розуміння причин і наслідків вчинків та подій у житті людини, виховання вольової регуляції діяльності та опорності до негативних впливів середовища, дасть змогу поступово досягти такого очікуваного результату, як «збереження цілісності особистості та погляд на проблему формування навичок ефективної взаємодії в єдності завдань морального, інтелектуального, духовного розвитку» (Піроженко, Хартман, Палієнко, & Павленко, 2016).

Структурно-емоційний розвиток дошкільника в психолого-педагогічній літературі представлено афективним, когнітивним та реактивним компонентами.

О. Олійник зауважує, що «афективний компонент характеризується сукупністю різномодальних індивідуальних переживань дитини (базові емоції, почуття) й включає знання про емоції, їх вербалізацію та інтенсифікацію. Когнітивний компонент визначається системою знань та уявлень дитини про емоційну сферу (сутність емоцій, способи їх вираження, причини і наслідки, емоційний досвід). Реактивний компонент представлений способами мимовільного емоційного вираження та можливістю довільної регуляції емоцій» (Олійник, 2013, с. 170).

Особистість дитини-дошкільника характеризується емоційною нестійкістю, яскравістю, імпульсивністю в прояві емоцій, що поступово замінюється більшою адаптивністю. Саме ці особливості визначають основну спрямованість педагогічної роботи з дошкільнятами – емоційне наповнення життя дитини та надання допомоги в усвідомленні емоцій та їх регуляції.

Також дослідниця зазначає, що у процесі навчання читанню вивчають спочатку букви, а під час навчання грі на музичному інструменті вчать ноти, так і при оволодінні мистецтвом спілкування дітей спочатку треба навчити емоційній азбуці, тобто познайомити з конкретними емоціями.

Враховуючи зазначене, зауважимо, що для забезпечення гармонійного розвитку емоційної сфери дітей-дошкільників має бути організована



цілеспрямована діяльність, що орієнтується на вербалізування дорослим оточенням емоційних станів, переживань та почуттів – як своїх, так і чужих; стимулювання дитини до проявів свого ставлення до тих чи інших ситуацій, станів, емоцій або переживань, спричинених цими ситуаціями; навчання дитини способів адекватного вираження негативних емоцій та розвиток вміння їх трансформувати. Завдання педагога тут – «виховати» соціальні почуття як щодо їхніх проявів, так і щодо вміння скерувати їх імпульсивний прояв. Зусилля мають спрямовуватись на ознайомлення дитини дошкільного віку з азбукою емоцій людини, розвиток культури виявлення почуттів, навчання адекватних реакцій на життєві події.

Якщо ж казати про забезпечення *другої умови*, то необхідно зауважити, що Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні визначено вимоги до змісту дошкільної освіти, головна з яких є допомога дошкільнику в оволодінні «наукою життя», відповідними життєвими компетенціями. Цю місію в закладі дошкільної освіти й виконує вихователь – особа, якій батьки довіряють виховання своєї дитини, а держава покладає відповідальність за якісне набуття нею в період дошкільного дитинства відповідного змісту освіти, за її всебічне виховання та гармонійний розвиток, зокрема емоційний.

Великий вплив на розвиток емоційної культури вихованців має емоційна культура вихователя. Від рівня розвитку емоційного інтелекту педагога залежить процес розвитку у дітей уявлень про адекватну поведінку, а також ефективність професійної діяльності, саморозвиток педагога та його готовність до труднощів у діяльності. Емоційна культура вихователя є складовою частиною професійної і загальної культури особистості педагога. Можна стверджувати, що емоційна розумність педагога є особистісним рівнем засвоєння, функціонування, усвідомлення якостей особистості: наполегливість, витримка, чуйність, стресостійкість, толерантність, вміння вислухати, милосердя, справедливість, дисциплінованість, стриманість.

Емоційна культура складає емоційну компетентність педагога, що надалі впливає на розвиток емоційної розумності вихованців.

Педагог має підвищувати рівень свого професіоналізму і педагогічної майстерності, вести творчий пошук нового, вміти реалізовувати та аналізувати власні творчі педагогічні здібності, відчувати задоволення від творчого результату вихованців, уміти відчувати гордість від визнання іншими власних професійно-педагогічних досягнень (Сухомлинський, 1976, с. 6).

Вихователь, для якого позиція розуміння та прийняття є справжньою професійною цінністю, проявляє власну чутливість до своїх вихованців, а задоволення – провідна емоція, що виникає під час взаємодії з ними. Стратегію взаємин з дітьми він вибудовує, орієнтуючись на перспективу розвитку дитини як особистості, яка постійно утверджує себе через прояв своїх почуттів, намірів, способів сприйняття оточення. Це прагнення дитини вихователем всіяко підтримується, навіть якщо при цьому виникають конфлікти та непорозуміння.

Розвивальне «Я» вихованця має бути постійним предметом піклування вихователя. У своїй діяльності вихователь має проявляти достатню гнучкість у виховних підходах. Так у плануванні своїх дій він має своєчасно позбуватися від образу попередньої поведінки дитини, як тільки з'являються перші прояви нового стилю міжособистісних взаємин. Педагог має бути готовим до адекватного реагування на теперішні прояви дитини, а не продовжувати керуватись враженнями від її поведінки у минулому.

У своїй роботі педагог має стабілізувати внутрішній світ дошкільника, коли з ним трапляються певні емоційні розлади, і коригувати його поведінку, коли вона не відповідає адекватній. Отже розуміння, прийняття, визнання вихователем дитини може розширити значущий простір його життя, спонукаючи до емоційного розвитку.

Хоча робота над самим собою, над образом «Я» – справа психологічно досить складна, проте вже в дошкільному віці дитина в змозі реально осмислювати свої переживання турботи, радості чи гніву, які відбиваються на її міжособистісних взаєминах; намагається віднайти спосіб керування своїми емоціями, щоб зберегти або змінити свої стосунки. Зрозуміло, що допомога дорослого тут необхідна.

Виховні помилки у цьому контексті можуть бути зумовлені тим, що педагог або не розуміє, або ж свідомо нехтує такою психологічною закономірністю, згідно з якою дитина не може постійно поводитися у відповідності до загальноновизнаних етичних вимог, оскільки це спричиняє досить велике психічне напруження, з яким вона через обмеженість своїх вікових психофізичних можливостей не може успішно впоратись. Отже потрібно визнати за нормальне явище, що нормативно задана поведінка дитини можлива у певних часових рамках.

Викладене дозволяє стверджувати, що практичне використання механізму педагогічного впливу має стати неодмінною вимогою при створенні конкретних виховних методик. Наголосимо, що такі методики не

розраховані на швидкий результат, як це буває за використання різноманітних видів заохочення та покарання. Ці методи хоч і призводять до очікуваних стереотипів поведінки, та все ж це тимчасові результати, що потребують постійного підкріплення. Якщо ж цього не відбувається, то й отримані успіхи зникають.

Забезпечення вихователем емоційного розвитку дошкільників ґрунтується не лише на теоретичному осмисленні сутності дитячих емоцій, особливостей їх прояву, а й на досконалому володінні способами впливу на дітей, педагогічною взаємодією, спрямованою на розвиток емоційної сфери кожного малюка. А це вже прояв педагогічної техніки – важливого компонента педагогічної майстерності вихователя.

Сьогодні підготовка вихователів закладів дошкільної освіти відбувається з урахуванням поступового зміщення акцентів від гностичного (знаннєвої парадигми) до компетентнісного підходу, адже головною метою вищої освіти постає розвиток особистості сучасного вихователя, формування в нього професійної компетентності та здатності до активної творчої професійної праці (Косенко, 2014).

Проте, якщо фахівець не отримав достатнього досвіду з цієї тематики, необхідно організувати таку роботу в закладі дошкільної освіти. Саме для поліпшення такої роботи, авторкою розроблено тренінг з розвитку емоційного інтелекту для педагогів дошкільної освіти (Волік, 2021). З тією ж метою розроблено рекомендації для педагогів ЗДО щодо проведення роботи з розвитку емоційного інтелекту вихованців (Волік, 2020).

Також педагог має пам'ятати, що в умовах дошкільного навчального закладу виняткове значення для розвитку емоційного інтелекту дитини набуває відношення до неї вихователя. Ставлення вихователя до дитини виступає тут системою різноманітних почуттів до дитини, стереотипів поведінки, особливого розуміння та сприйняття характеру дошкільника, його вчинків.

Компоненти емоційного ставлення до дітей називаємо наступні: дії вихователя, загальний емоційний фон у роботі вихователя, особливості прийняття дитини, наявність та характер дистанції між вихователем та дитиною.

Порушення взаємовідносин між дитиною і дорослим, неувага, негативний вплив з боку дорослого – деструктивно впливають на нервову систему дошкільнят, викликаючи в одних грубість і агресивність до оточення, в інших – замкнутість, нетовариськість, зниження загального тону.

Вплив вихователя на емоційне самопочуття вихованців дошкільної групи дитячого садка виявляється у наступних характеристиках:

особливості емоційного ставлення вихователя до дитини, форми педагогічного спілкування, вплив індивідуального стилю педагогічної діяльності на емоційне самопочуття дитини.

Найбільш сприятливим для емоційного розвитку дітей та розвитку емоційного інтелекту, позитивного досвіду переживань є демократичний стиль педагогічної діяльності, що спирається на потреби дитини у позитивних емоціях та претензії на визнання (Скрипченко, Долинська, & Огороднійчук, 2001).

Як вказує Н. Трофаїла, вихователю в кожній конкретній ситуації необхідно зрозуміти причину емоційного дискомфорту дитини та вибрати ту форму спілкування з нею, яка адекватна типу поведінки дитини та незадоволеній потребі (Трофаїла, 2016).

Погоджуємося з висновками іншої дослідниці, Н. Бачинської, яка наголошує, що стратегією поведінки педагога у розв'язанні завдань емоційного розвитку дитини-дошкільника має бути наступне:

1. Усвідомлення емоцій як провідного психічного процесу в дошкільному періоді дитинства; як мостика, що з'єднує внутрішнє світовідчуття дитини із зовнішніми обставинами.

2. Позитивна оцінка емоційності як такої, що дарована дитині природою і має вираження у чутливості.

3. Врахування індивідуальних особливостей емоційної сфери кожної дитини (вразливості, глибини почуттів, стійкості станів, емоційного досвіду).

4. Розрізнення проявів емоційного неблагополуччя: хворобливої дратівливості, депресивних станів, страхів, фобій, неврозів, тривожності, швидкої втомлюваності тощо.

5. Розуміння походження тих чи інших форм емоційного неблагополуччя дитини, серйозного до них ставлення, без звинувачення в них дитини та докори через це батькам.

6. Підбір індивідуального підходу до емоційно неблагополучної дитини.

7. Спонування дитини до щоденного фіксування свого емоційного стану, ведення щоденника емоцій (за допомогою дорослого).

8. Залучення родини до вказаних напрямків педагогічної діяльності. Із допомогою оцінних суджень піднесення такої роботи до рангу найбільш значущої для гармонійного розвитку дитини.

9. Включення напрямків роботи, пов'язаних з вихованням у дошкільників емоційної культури, до свого робочого плану (Бачинська, 2018).

Щоб схарактеризувати *третю умову*, необхідно зазначити, що розвиток емоційного інтелекту має відбуватися в умовах особливого виховного середовища.

Ще Л. Виготський говорив, що виховувати – значить організувати життя; в доцільно організованому середовищі – гармонійно розвиваються діти. Спеціально створений простір має бути особливим виховним середовищем, що забезпечує дитині пізнання та засвоєння правил людського буття, пізнання себе як особистості, прояв своєї істинної індивідуальності в усіх сферах діяльності та вибудови нею власної системи емоційно-ціннісних орієнтацій. В умовах такого середовища найважливішою цінністю має бути особистість дитини та її емоційний світ.

Основним механізмом створення особливого виховного середовища є взаємодія та включення у спільну діяльність батьків, педагогів, дітей, інших дорослих на основі діалогу, що базується на загальних цінностях. У результаті такого діалогу має виникнути готовність до взаємозбагачення та зближення учасників, досягається відкритість і встановлюється рівноправність їх відносин, вирішується спільна мета розвитку особистості дитини. Тільки за умови організації особливого виховного середовища відбувається «проростання» та прояв «людського» в дитині.

Процес вибудови емоційно-ціннісних орієнтацій необхідно організувати таким шляхом, щоб цінність пізнавалась дитиною як особистісна, внутрішньо прийнятна. При цьому недостатньо оволодіти емоційною сферою лише на понятійному рівні. Необхідно опрацювати внутрішньо-особистісні механізми. Допомога дитині відчути, усвідомити, осмислити свій досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, включення її в ціннісно-орієнтаційну діяльність, що передбачає створення особистісно-орієнтованих ситуацій і здійснення ціннісного вибору – все це створює конкретні умови для розвитку в дітей емоційної обізнаності (Піроженко, 2014).

Безсумнівно, основним чинником, що впливає на розвиток емоційності дитини виступає довілля. При цьому під середовищем розвитку в дошкільному освітньому закладі мається на думці спосіб організації простору та застосування обладнання з метою безпеки, психологічного благополуччя дитини та її розвитку.

Організуючи середовище дошкільного навчального закладу, необхідно щоб педагоги були спрямовані на організацію не тільки предметно-розвивального, а й на створення емоційно-розвивального середовища, що сприяє багатогранному та повноцінному розвитку емоційно-чуттєвої сфери дитини дошкільного віку як основної умови його майбутнього благополучного та гармонійного розвитку.

Для реалізації цієї умови необхідно окреслити компоненти середовища, що впливають на

емоційну атмосферу дошкільного навчального закладу.

Дослідники виділяють такі компоненти освітнього середовища ЗДО:

- емоційно-підтримуючий компонент середовища – передбачає професійну установку вихователів на створення емоційно-розвивального середовища в групі дошкільного навчального закладу;

- емоційно-налаштовуючий компонент середовища, що виражається у зовнішній обстановці, що передбачає, наприклад, рішення кольору дошкільного закладу загалом і групи зокрема, зручність меблів тощо;

- емоційно-стабілізуючий компонент середовища, що виражається у здійсненні режимних моментів, що зумовлюють процес перебування дитини в групі дитячого садка;

- емоційно-активізуючий компонент середовища ЗДО, що розкривається через різноманітність зайнятості дітей – ігри, заняття, сюрпризні моменти;

- емоційно-тренувальний компонент середовища, що передбачає організацію та проведення психогімнастичних вправ, ігор, завдань тощо (Рейпольська, 2021).

Для розвитку емоційного інтелекту дошкільника вихователь має створити позитивний емоційний настрій у групі, атмосферу емоційної безпеки, спонукати у дітей спільні емоційні переживання (сум, радість, подив) в іграх, святах, на прогулянці, розвивати вміння дітей звертати увагу на міміку, жести та інтонацію дорослого. Впровадження емоційно-розвивального середовища, а також представлених ігор та вправ в освітній процес допоможе стабілізувати емоційний стан дитини. Діти починають виявляти більше емпатії, краще інтерпретують емоції однолітків та дорослих людей. Таким чином, рівень емоційного інтелекту дошкільника підвищується.

Щоб створити оптимальну емоційну атмосферу в групі вихователь має навчитися співвідносити мету та завдання своїх педагогічних дій із їхнім можливим впливом на емоційну сферу дошкільника: збудження, розслаблення, переживання тощо.

Облаштування емоційно-настроюючого компоненту навколишнього середовища враховує такі умови:

- Рішення кольору групи має бути спокійним для сприйняття, але не одноманітним. Обов'язково потрібно дбати про естетику навколишнього оточення – в спальнях, у роздягальні, їдальні тощо.

- Музичний фон у групі створює відповідна музика – не лише звичні дитячі пісеньки, а й класичні твори, народна музика.

Дбаючи про те, щоб кожна дитина відчувала себе комфортно в атмосфері дитячого садка, вихователь обмірковує організацію життя дитини: чи зручно користуватися шафкою для роздягання, чи не занадто тугий кран в умивальній, чи різноманітні іграшки тощо. Важливо пам'ятати, що придбання у групу устаткування, сприяє оптимізації емоційно-чуттєвого розвитку, а інша точка зору на вже наявні інтер'єр та обладнання має на меті посилення емоційно-розвивальної спрямованості дошкільного виховання.

Також необхідно організувати комфортний температурний режим, зручні, відповідні віковим особливостям меблі, наявність спеціально організованих зон. Так педагогічне завдання забезпечення емоційної релаксації, зняття емоційної напруги вирішується у зоні рухової активності дітей, куточку «Пісок-вода», куточку художньої діяльності. «Куточок настрою», «Куточок усамітнення» – все це сприяє комфортній життєдіяльності дитини на ЗДО.

«Куточок настрою» створюється з метою розвитку уваги дітей до емоційних станів інших людей та його власним, поглиблення розуміння дітьми причин виникнення емоцій. У «Куточку настрою» діти можуть познайомитися з різними емоційними ситуаціями та способами вираження емоцій за допомогою розгляду наочного матеріалу (ілюстрації, дидактичні картки, картинки та фотографії з зображеннями дорослих та дітей у різних емоційних станах), також тут діти можуть створити малюнки під назвами «Мої страшилки», «Наші посмішки», позбутися від гніву («Склянка для крику»), розіграти ситуації з однолітками зі свого життєвого досвіду за допомогою настільного чи пальчикового театру.

Здійснюючи завдання спонукання дитини до емоційного відгуку на ігрові заняття, щоб залучити дитину до участі в спільній грі, педагог може використовувати кілька ігрових рухових модулів, ігрові «житлові кімнати», центр розвивальних ігор тощо.

Таким чином, емоційно-настроююче середовище викликає у малюка різноманітні емоції, сприяє зняттю емоційної напруги. Але не менш важливим є умова, що середовище надає дитині відчуття стабільності та безпеки.

Певним гарантом задоволення потреби безпеки є для дитини-дошкільника наявність відповідних режимних моментів.

Режим дня – це певна тривалість та чергування різних видів діяльності (заняття, години сну, відпочинок, регулярне та калорійне харчування, виконання правил особистої гігієни). Повсякденне виконання умов доцільної організації режиму дня сприятиме доброму самопочуттю дітей. Це підтримує на високому

рівні функціональний стан нервової системи дитини, що позитивно впливає на процес зростання та загальний розвиток дошкільника.

При цьому повторюваність має підтримуватись формою: наявність режимних моментів – харчування, сон, прогулянки, заняття, – але за змістом вони мають відрізнятись один від одного. Ступінь цих відмінностей залежатиме від інтенсивності подій, що відбуваються навкруги, а також від емоційного стану вихованців: якщо переважає збудженість, необхідно провести більш спокійні заняття, що мають знизити емоційне напруження.

Проте режим може зробити перебування дитини в закладі схожим на рутину, тоді може порушитись одна з важливих умов емоційності розвивального середовища – різноманітність.

З урахуванням часу, що проводить дитина в дошкільному закладі, вочевидь, переживання радості, виклик позитивних емоцій має стати одним із домінуючих напрямків в організації освітнього процесу в ЗДО.

Крім того, створюючи емоційно-розвивальне середовище в групі, педагог має усвідомлювати різнобічність цієї роботи і в якості визначальної умови своєї діяльності в цьому напрямку орієнтувати на організацію в просторі ЗДО усіх компонентів середовища.

Кожен ступінь розвитку дитини як індивіда та особистості має бути прожитий повноцінно, без невинуваних прискорень. Так закладається ґрунтовний базис для наступного ступеня розвитку. У дошкільному періоді саме емоційна складова є домінуючою і визначальною. Ухвалення цього факту допомагає більш оптимально та цілеспрямовано конструювати середовище дитячого дошкільного закладу.

*Четверта умова* впливає з розуміння того, що часті емоційні переживання та їх виявлення неминуче призводять до розвитку відповідних характеристик особистості дошкільника. Наприклад, якщо дитині в сім'ї часто доводиться відчувати страх через небезпеку фізичного покарання або психологічного тиску з боку батьків, то її тривожність і лякливість перетворюються на характеристику її особистості.

На це звертав увагу В. Сухомлинський, який підкреслював, що «в роки дитинства кожна людина потребує уваги і ласки. Якщо дитина виростає в атмосфері безсердечності, вона стає байдужою до добра і краси. Школа не може повною мірою замінити сім'ю і особливо матір, але якщо дитина не відчуває вдома ласки і сердечності, турботи, ми – вихователі – повинні бути особливо уважними до неї» (Сухомлинський, 1976, с. 7).

Вихователі та психологи дитячого садка мають знати вікові особливості емоційного світу

дитини дошкільного віку на кожному етапі її розвитку та інформувати про це батьків. Ідеться про розробку та реалізацію такого проекту, як «Розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку: співпраця вихователя з батьками», підготовку консультацій «Емоційна сфера дошкільника: що треба знати дорослому?» тощо.

І педагоги, і батьки мають розуміти, що ставлення до дитини, яка виражає свої емоції тим чи іншим способом, має бути доброзичливим. Необхідно уважно ставитися до дитини, яка через певні причини перебуває у нестабільному емоційному стані.

Співпрацюючи з батьками, вихователь цікавиться: становищем дитини у сім'ї; ставленням до неї близьких людей; взаємовідносинами, притаманними дорослим даної сім'ї; переважним настроєм спілкування членів сім'ї один з одним; змістом спілкування дитини з дорослими. Вихователь тактовно звертає увагу батьків на фізичні недоліки дітей, які можуть ускладнити спілкування з однолітками та призвести до розвитку відокремленої поведінки; велику увагу приділяє особливостям психологічного розвитку дітей та їх емоційним індивідуальним особливостям.

Враховуючи існуючу залежність одностороннього типу спілкування дитини з однолітками від ціннісних орієнтацій батьків, вихователь має звернути їхню увагу на значимість взаємодії дитини з однолітками, тому що нездатність дитини контактувати з однолітками призводить до нерозвиненості у неї емоційно-моральних основ соціальної поведінки.

Вихователю необхідно викликати та підтримати чуйне емоційне ставлення батьків до дитини, пробудити інтерес до її внутрішнього світу, підкреслити її переваги, важливість душевної теплоти та змістовного спілкування з нею. Працюючи з сім'єю, вихователь пропонує батькам пізнати все про свою дитину, всебічно її розвивати, цілеспрямовано та систематично виховувати її емоції та почуття.

Серед значущих принципів організації батьківсько-дитячих відносин виокремлюємо наступні:

- активізація форм емоційного й тілесного контакту дорослого та дитини;
- активізація й розширення форм спільної діяльності дітей та батьків;
- усвідомлення дорослим необхідності безумовного прийняття дитини;
- реальна, повна залученість батьків у ігрову взаємодію з дітьми;
- усвідомлення дорослими значимості гри в розвитку дошкільника.

У спілкуванні та взаємодії з дітьми радимо дотримуватися правила «РПВ»:

1. Розуміти – вміти бачити дитину «зсередини», дивитися на світ одночасно з двох боків – свого власного та дитячого, розгледіти спонукальні мотиви, що рухають дитиною.

2. Прийняти – безумовно позитивно ставитись до дитини та її індивідуальності незалежно від того, чи радує вона вас в цей час.

3. Визнати – мова про право дитини на розв'язання тієї чи іншої проблеми. Дитина має відчувати, що вибір за нею.

Дотримання означеного правила забезпечує узгоджене функціонування розвитку емоційної сфери та інтелектуального розвитку дитини, що в свою чергу дозволяє забезпечити психологічний комфорт дитини в ЗДО й створити підґрунтя для розвитку емоційного інтелекту дошкільника та формування гармонійно розвиненої особистості.

Висновки. Отже для створення міцних засад для розвитку в дітей високого рівня емоційного інтелекту педагог має проводити щоденну кропітку роботу, спрямовану на розвиток співпереживання, розуміння емоцій оточуючих, стійкої емпатії. Для цього слід задіяти весь свій арсенал знань, досвід, використовувати кожен вільну хвилину в індивідуальному спілкуванні з дитиною, і при цьому перш за все пробуджувати її емоції, почуття, її переживання. Кожен педагог у своїй роботі з дитиною дотримується свого власного стилю, своїх методів та їх комбінацій, що видаються найбільш ефективними та дієвими, однак для більш ефективного розвитку емоційного інтелекту дошкільника педагогам можна рекомендувати застосовувати спеціальні форми роботи в умовах виховного середовища.

#### Список використаних джерел

- Бачинська, Н. (2018) Стратегія поведінки педагога. URL: [https://studopedia.ru/19\\_52510\\_strategiya-povedinki-pedagoga.html](https://studopedia.ru/19_52510_strategiya-povedinki-pedagoga.html).
- Волік, Н. (2021). Авторське право на твір. Свідоцтво № 108997. Київ: Український інститут інтелектуальної власності.
- Волік, Н. (2020). Рекомендації педагогам щодо проведення роботи з розвитку емоційного інтелекту старшого дошкільника. IV International scientific conference: *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration*. Conference Proceedings, October 23 th, 9-12, Leipzig: Baitija Publishing.

#### References

- Bachynska, N. (2018). The teacher's behavior strategy. Retrieved from: [https://studopedia.ru/19\\_52510\\_strategiya-povedinki-pedagoga.html](https://studopedia.ru/19_52510_strategiya-povedinki-pedagoga.html). [in Ukrainian]
- Volik, N. (2021). Copyright of the work. Certificate No. 108997. Kyiv: Ukrainian Institute of Intellectual Property. [in Ukrainian]
- Volik, N. (2020). *Recommendations for teachers on the development of emotional intelligence of older preschoolers*. IV International scientific conference: *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration*. Conference Proceedings. Leipzig: Baitija Publishing. [in Ukrainian]

- Дерев'янку, С. (2016). Теоретико-методологічні аспекти цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*, 1, 12-15.
- Косенко, Ю. (2014). *Основи педагогічної майстерності вихователя*. (2-ге вид., доп.). Маріуполь: Новий світ. 360 с.
- Лобач, О. (1998). В. О. Сухомлинський про систему емоціонального виховання школярів. *Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць*. Полтава: ПДП ім. В.Г. Короленка; Астрей. С. 34 – 38.
- Олійник, О. (2013). Особливості емоційного розвитку та умови формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку засобами театралізованих ігор. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 47, 167 – 173.
- Піроженко, Т. (2014). *Сучасні діти – відображення цінностей дорослого світу: методичні рекомендації*. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 120 с.
- Піроженко, Т., Хартман, О., Палієнко, К. & Павленко, М. (2016). *Методичний посібник до парціальної програми з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей віком від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом»*. Київ: Алатон.
- Рейпольська, О. (2021). *Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проєктування: навч.-метод. посібник*. Кропивницький: Імекс-ЛТД. 223 с.
- Сухомлинський, В. (1976). *Вибрані твори*. (Т. 1). Київ: Рад. школа. 654 с.
- Скрипченко, О., Долинська, Л. & Огороднійчук, З. (2001). *Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб.* 2-ге вид., Київ, Каравела. 176 с.
- Трофаїла, Н. (2016). Готовність майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку як умова ефективної професійної діяльності. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 71 (1), 155-158. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn\\_2016\\_71%281%29\\_\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_71%281%29__32).
- Derevyanko, S. (2016). Theoretical and methodological aspects of purposeful development of emotional intelligence. *Theory and practice of modern psychology*, 1, 12-15. [in Ukrainian]
- Kosenko, Yu. (2014). *The basics of the teacher's pedagogical skills*. (2nd ed., supplement). Mariupol: New World. [in Ukrainian]
- Lobach, O. (1998). V.O. Sukhomlynsky about the system of emotional education of schoolchildren. *The theory and practice of modern aesthetic education in the context of Vasyl Sukhomlynskyi's pedagogical heritage: Collection of science works* (pp. 34-38). Poltava: PDPI named after V.G. Queen; Astraea. [in Ukrainian]
- Oliynyk, O. (2013). Peculiarities of emotional development and conditions of formation of emotional culture of older preschool children by means of theatrical games. *Psychological and pedagogical problems of the rural school*, 47, 167-173. [in Ukrainian]
- Pirozhenko, T. (Ed.) (2014). *Modern children - a reflection of the values of the adult world: methodical recommendations*. Kirovohrad: Imex-LTD. [in Ukrainian]
- Pirozhenko, T., Hartman, O., Palienko, K. & Pavlenko, M. (2016). *Methodical guide to the partial program for the development of social skills of effective interaction of children aged 4 to 6-7 years "Learning to live together"*. Kyiv: Alaton. [in Ukrainian]
- Reipolska, O. (Ed.) (2021) *Educational environment of preschool education institution: design technologies: teaching method. manual*. Kropyvnytskyi: Imex-LTD. [in Ukrainian]
- Sukhomlynskyi, V. (1976). *Selected works*. (Volume 1). Kyiv: Rad. school. [in Ukrainian]
- Skrypchenko O., Dolynska L. & Ogorodniychuk Z. (2001). *Age and pedagogical psychology: Education manual*, 2 nd ed., Kyiv, Caravela. [in Ukrainian]
- Trofaïla, N. (2016). The readiness of future educators for the emotional development of preschool children as a condition for effective professional activity. *Collection of scientific works of Kherson State University. Pedagogical Sciences*, 71 (1), 155-158. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn\\_2016\\_71%281%29\\_\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_71%281%29__32) [in Ukrainian]

**Відомості про автора:**

**Волік Наталія Миколаївна**

natalia\_volik@mdpu.org.ua

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-167-174

Матеріал надійшов до редакції 20. 10. 2022 р.  
Прийнято до друку 30. 10. 2022 р.

**Information about the author:**

**Volik Nataliya Mykolaivna**

natalia\_volik@mdpu.org.ua

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-167-174

Received at the editorial office 20. 10. 2022.  
Accepted for publishing 30. 10. 2022.

УДК 373.2.015.31:173.7

## СПЕЦИФІКА СІМЕЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО РОДИН З ПИТАНЬ РАНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДІТЕЙ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Ольга Негрій

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті звернено увагу на нову проблему: специфіку використання сімейно-орієнтованого підходу до родин у питаннях раннього віку дітей в умовах надзвичайних ситуацій. Розглянуто теоретичні аспекти використання сімейно-орієнтованого підходу, який визнає родину дитини найкращим для неї середовищем проживання, навчання, виховання і розвитку. Розкрито суть впровадження сімейно-орієнтованого підходу до родин у площині раннього розвитку дітей. Розглянуто поняття сімейно-орієнтований підхід, родина, ранній вік дітей та надзвичайна ситуація.

**Ключові слова:**

сімейно-орієнтований підхід; родина; особистість; ранній вік; надзвичайна ситуація.

**Resume:**

**Nehrii Olha. The specifics of a family-centered approach to families with issues of the early preschool age of children in emergency situations.**

The author addresses the new problem of the specifics of using a family-centered approach to families with issues of the early preschool age children in emergency situations. The theoretical aspects of using a family-centered approach, which recognizes the child's family as the best environment for him to live and develop, education, upbringing are considered. The essence of the introduction of a family-centered approach to families in matters of early child development is revealed. The concepts of family-centered approach, family, early age of children and emergency situation are considered.

Dramatic changes in the characteristics of families in Ukraine under the influence of extraordinary events over the past few decades have influenced the evolution of family-oriented services. For example, there are many family configurations in Ukraine today, including, but not limited to, teenage parents, elderly parents, single-parent families, families with adopted children, families with foster children, grandmothers and grandparents or other relatives raising children, two parents of the same sex, mixed families, dysfunctional families, etc.

Raising a child in a family environment is distinguished by certain features, namely: the emotional richness of the relationship between parents and the child, the presence of closeness and warmth; the constancy and duration of communication, the child's participation in the plans of the father and mother, other family members; the individual focus of pedagogical influences on the child with a flexible daily routine; the possibility of communication with relatives of different age groups; children of different generations.

**Key words:**

family-centered approach; family; personality; early age; emergency situation.

Постановка проблеми. Під час різких змін у характеристиках сімей в Україні, під впливом надзвичайних подій за останні кілька десятиліть відбувся значний вплив на еволюцію послуг, орієнтованих на сім'ю. Наприклад, сьогодні в Україні існує багато сімейних конфігурацій, які містять такий склад, але не обмежуються ним: батьки-підлітки, батьки-старшого віку, сім'ї з одним із батьків, сім'ї з усиновленими дітьми, сім'ї з прийомними дітьми, бабусі та дідусі чи інші родичі, які виховують дітей, два батьки однієї статі, змішані сім'ї, неблагополучні сім'ї та ін. Сім'ї відображають зростаюче культурне розмаїття, визнане в Україні, яке впливає на цінності та переконання, які прямо чи опосередковано формують те, як дитина сприймає, взаємодіє, розвивається та навчається в сім'ї та соціумі.

Родина відіграє важливу роль у сприянні розвитку та навчання дітей раннього віку. Неможливо переоцінити вплив і важливість взаємодії, яку маленькі діти відчувають у контексті своїх сімей. Участь сім'ї в ранній освіті має важливе значення, як і міцні взаємні стосунки та співпраця між вихователями, спеціалістами і дітьми раннього віку та їх сім'ї. Виховання дитини в умовах сім'ї вирізняється певними особливостями, а саме: емоційною насиченістю стосунків між батьками та дитиною, наявністю

кровної близькості та теплоти; постійністю і тривалістю спілкування, співучасть дитини у планах батька та матері, інших членів сім'ї; індивідуальною спрямованістю педагогічних впливів на дитину рухливим розпорядком дня; можливістю спілкування з родичами різних вікових груп; дітьми, рідними різних поколінь. Усі ці потреби життєво важливі для кожного малюка, тим паче для дитини раннього віку. Адже, саме перші роки життя дитини – це визначальний вплив на розвиток дитини, який здійснює середовище, що її оточує, особливо безпосередні виховні дії з боку батьків, оскільки розвиток малюка раннього віку (з одного року до трьох років), відбувається дуже швидко. Таким чином, усі, хто займається освітою та доглядом за дітьми раннього віку, повинні інвестувати в розуміння та розвиток прогресу, досягнутого в сфері послуг, орієнтованих на сім'ю, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій.

Наразі особливої актуальності набуває проблема використання сімейно-орієнтованого підходу до родин щодо раннього дошкільного віку дітей, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій. В Україні та світі проблема є якісно новою, малодослідженою, а тому і актуальною, бо останнім часом набула нового звучання у зв'язку із пріоритетністю проблеми виховання, навчання та розвитку дитини раннього віку й

психологічної, соціальної і педагогічної підтримки родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій у країні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування особистості дитини раннього дошкільного віку вивчали, як видатні науковці минулих років (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Запорожець, П. Ковальський, Я. Коломинський, О. Леонтьєв, А. Петровський, С. Рубінштейн), так і сучасні (Т. Дуткевич, В. Колюцький, І. Кулагіна, В. Мухіна, В. Поліщук та ін.).

Основи батьківського позитивного впливу на розвиток, навчання й виховання дітей раннього дошкільного віку досліджували науковці Н. Аршатська, Н. Беляєва, Ю. Верхотурова, З. Гуріна, Т. Науменко та ін.

Практики, орієнтовані на сім'ю, були в центрі уваги наукових досліджень протягом останніх 20 років у всьому світі, наведемо їх головні здобутки:

- сімейні системи та сімейно-орієнтовані практики втручання в ранньому дитинстві (С. Dunst, J. Kirkby, Н. Sukkar, 2017);

- потреби у навчанні професіоналів і сімейно-орієнтований підхід в Іспанії (N. Vaques, M. Galvan-Bovaira, A. Gonzalez-del-Yerro, С. Gine, С. Oliveira, D. Simo-Pinatella, R. Vilaseca, 2018);

- побудова стосунків у середині родини і компоненти участі сімейно-орієнтованої практики (С. Dunst, Espe-Sherwindt, 2016);

- професійний розвиток з нарощування потенціалу використання практик, орієнтованих на сім'ю (W. Deborah Hamby, С. Dunst, С. Trivette, 2008);

- сутність сімейно-орієнтованого підходу (С. Коннард, С. Левандовські, Дж. МакКроскі, Р. Новік, Л. Пірс, Дж. Райкус);

- особливості використання сімейно-орієнтованого підходу у сферах психічного здоров'я (Т. Дішюн, Н. Королоф, Е. Стормшек, Б. Фрізен,) та паліативного догляду (М. Белін, П. Ковач, Д. Фаурі) для вирішення поведінкових проблем (Т. Дішюн, К. Каванах);

- вплив на налагодження міжсекторної та міждисциплінарної взаємодії (В. Бар, М. Кумбс, М. Остін, Е. Ромер, Дж. Умбрайт).

Разом з тим, результати аналізу наукової літератури свідчать, що незначна кількість закордонних досліджень присвячена висвітленню питань застосування сімейно-орієнтованого підходу у роботі з сім'ями з питань виховання, навчання та розвитку дітей раннього дошкільного віку в умовах надзвичайних ситуацій (Д. Келлер, С. Кінш, Д. Сктрок-Лінські та ін.).

В Україні дослідження з цієї тематики практично відсутні, але існують окремі аспекти

вивчення даної проблеми. Так, згідно з даними досліджень вітчизняних науковців Ж. Петрочко та З. Кияниця (2016), розкрито загальні аспекти сімейно-орієнтованого підходу; також дослідження Г. Бевз фокусуються на використанні сімейно-орієнтованого підходу у роботі із замісними сім'ями; у наукових дослідженнях О. Тимченко, В. Христенко наводяться загальні підходи надання невідкладної психологічної допомоги людям, що опинилися в надзвичайній ситуації; педагогічне та психологічне виховання дітей раннього дошкільного віку в сім'ї й шляхи удосконалення психолого-педагогічної культури батьків розглядали Л. Ковінько, Т. Кравченко, С. Щербакова, О. Хромова та ін. (Кияниця, & Петрочко, 2017); (Brown, & Guralnick, 2012); (Dunst, & Trivette, 2009); (Dunst, & Espe-Sherwindt, 2016); (King, 2007); Vilaseca, &..., 2019).

Слід наголосити, що на державному рівні в Україні розглядаються актуальні проблеми педагогічної допомоги і підтримки батьків з питань раннього розвитку дітей дошкільного віку. Це відображено в Законах України «Про охорону дитинства», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про дошкільну освіту», у Базових програмах розвитку дитини дошкільного віку («Впевнений старт», «Діти України», «Дитина», «Дитина і довкілля», «Дитина у дошкільні роки», «Освіта», «Україна ХХІ століття», «Українське дошкільля», «Соняшник», «стежина», «Малютко», «Я у Світі», тощо), у рекомендаціях МОН України про «Планування роботи в дошкільних навчальних закладах», «Організація та зміст навчально-виховного процесу», «Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади», тощо.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розгляд теоретичних аспектів використання сімейно-орієнтованого підходу, який визнає родину дитини найкращим для неї середовищем проживання, навчання, виховання і розвитку; розкриття сутності впровадження сімейно-орієнтованого підходу до родин з питань раннього розвитку дітей; розгляд поняття сімейно-орієнтований підхід, родина, ранній вік дітей та надзвичайна ситуація.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особистість дитини раннього віку формується та розвивається під впливом численних чинників: об'єктивних і суб'єктивних, природних і громадських, внутрішніх і зовнішніх, незалежних і залежних від волі й свідомості людей, діючих стихійно або відповідно певній меті.

Відомо, що у загальному розвитку людини період раннього дитинства відіграє особливу роль. Саме в ранньому віці (від одного до трьох



років) закладається підґрунтя інтелекту, психічного, духовного, етичного, естетичного, морального і фізичного здоров'я. Унікальність цього періоду зумовлюється стрімкістю фізичного та психічного розвитку дитини, що потребує пильної уваги з боку педагогів, лікарів і особливо батьків. Повноцінний розвиток дитини можливий за сприятливих умов, які існують у сім'ї і створюються батьками – першими і найголовнішими вихователями в житті малюка.

Реформи децентралізації влади та впровадження підтримки родинам, постраждалих від надзвичайних ситуацій, що відбуваються на даний час в Україні, передбачають створення на місцевому, регіональному та державному рівнях ефективної системи педагогічної підтримки і допомоги сім'ям з дітьми раннього дошкільного віку, у тому числі й тим сім'ям, де роль батьків виконують опікуни.

Відповідальність за безпеку і доступність навчання дітей раннього дошкільного віку, підтримку сімей, особливо тих, що належать до категорії вразливих, та інших категорій осіб, що потребують допомоги й підтримки, покладена на державу, яка б враховувала потреби населення, ситуацію в країні (безпечна/небезпечна) і впровадження у практику сімейно-орієнтованого підходу до родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій.

Зарубіжні вчені, які досліджують проблему виховання дітей раннього віку, визнають родину основним інститутом, у якому маленькі діти соціалізуються, навчаються та знайомляться з основами своїх переконань, цінностей, соціальної та культурної ідентичності. Таким чином, сім'ї є першими вчителями маленьких дітей, коли вони пізнають себе та світ. Тривалі стосунки дітей із їхніми родинами та їхня постійна взаємодія в повсякденному середовищі є найближчими процесами, які є «основними двигунами розвитку» (Bronfenbrenner, & Morris, 2006, с. 793).

Логіка нашого дослідження вимагає визначення сутності понять «ранній вік», «сімейно-орієнтований підхід» та «надзвичайна ситуація». Далі ми надаємо визначення кожному з них:

Ранній вік – неповторний, своєрідний період у житті кожної дитини. Про це свідчать його фундаментальні надбання, які за своєю значимістю не мають рівних протягом усього подальшого життя. Саме тому організація і забезпечення виховної та розвивальної роботи з дитиною перших трьох років життя має важливе значення для фізичного, фізіологічного, педагогічного та психологічного розвитку дитини (*Дошкільна педагогіка*, 2006, с. 19).

Сімейно-орієнтований підхід – це особливий тип надання допомоги, який має на увазі

ставлення до сімей з гідністю та повагою; обмін інформацією, щоб сім'ї могли ухвалювати обґрунтовані та самостійні рішення; визнає сильні сторони сім'ї; активне втручання членів сімей у раннє дошкільне дитинство (Dunst, & Espe-Sherwindt, 2016, с. 37). Сімейно-орієнтований підхід визнає біологічну сім'ю дитини найкращим для неї середовищем проживання і розвитку; збереження і зміцнення сім'ї є оптимальним шляхом до захисту дитини (Кияниця, & Петрочко, 2017, с. 156). Тому у випадку порушення прав дитини, або виникнення інших труднощів, соціальні, педагогічні та психологічні послуги надаються не лише дитині, а й усім членам родини, щоб вона могла самостійно гарантувати безпеку дитини і догляд за нею (Петрочко, 2016, с. 60).

Надзвичайна ситуація – обстановка в країні, громаді, на певній території чи суб'єкті господарювання або водному об'єкті, яка характеризується порушенням нормальних умов життєдіяльності населення; спричинена катастрофою, аварією, пожежею, стихійним лихом, епідемією, епізоотією, епіфітотією, застосуванням засобів ураження або іншою небезпечною подією, що призвела (може призвести) до виникнення загрози життю або здоров'ю населення, великої кількості загиблих і постраждалих, завдання значних матеріальних збитків, а також до неможливості проживання населення на такій території чи об'єкті, провадження на ній господарської діяльності. Залежно від наслідків надзвичайної ситуації, обсягів технічних і матеріальних ресурсів, необхідних для їх ліквідації, визначаються чотири рівні надзвичайних ситуацій: природного, техногенного, соціально-політичного та воєнного характеру. Найбільш ефективний засіб зменшення шкоди та збитків, яких зазнають суспільство, держава і кожна окрема особа в результаті НС – це запобігати їх виникненню, а в разі виникнення здійснювати заходи, адекватні ситуації, що склалася (*Про правовий режим надзвичайного стану*, 2000).

Важливо зазначити, що основними цінностями сімейно-орієнтованого підходу є право сім'ї на самовизначення, визнання унікальності, як усієї сім'ї, так і окремих її членів, урахування культурної ідентичності сім'ї і повага до неї (Кияниця, & Петрочко, 2017, с. 157).

Сімейно-орієнтований підхід повністю відповідає базовому принципу Конвенції ООН про права дитини – якнайкращого забезпечення інтересів дітей, оскільки у ст. 15 Конвенції зазначено, що найкращі інтереси дитини – предмет основного піклування батьків. У цьому контексті потрібно підкреслити, що концентрація уваги тільки на проблемних сім'ях створює

помилкове враження, що здорова сім'я таким чином не є предметом дослідження і надання такої підтримки.

Сутність сімейно-орієнтованого підходу чітко простежується у положеннях «Керівних принципів ООН щодо альтернативного догляду за дітьми» (2010) в якому наголошено:

- усі зусилля повинні бути насамперед спрямовані на те, щоб дитина виховувалася в сім'ї – держава має забезпечити для сімей доступ до усіх необхідних послуг, які б підтримували їх у виконанні батьківських обов'язків;

- особлива увага повинна приділятися вразливим сім'ям з дітьми, які опинилися в складних життєвих обставинах або постраждали від надзвичайних ситуацій;

- перш ніж буде прийнято рішення щодо вилучення дитини з родини, слід провести ретельну оцінку її потреб із залученням усіх зацікавлених сторін та самої дитини;

- обрана форма альтернативного догляду повинна переглядатися регулярно, базуючись на потребах дитини та її вікових особливостях для повноцінного навчання, виховання й розвитку (*Альтернативний догляд за дітьми*, 2013).

Для ефективного впровадження сімейно-орієнтованого підходу до родин з питань раннього розвитку дітей, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, можна визначити декілька пріоритетних ліній змін, ключова серед яких – зміна переконань щодо нових і продуктивних способів дій. Таким чином подібна зміна має відбутися на рівнях:

- сім'ї з дітьми раннього дошкільного віку (рівень сім'ї);

- громада, фахівці, які працюють з сім'ями, які мають дітей раннього дошкільного віку (професійний рівень);

- відповідні організації, органи (рівень інституцій, органів виконавчої влади та місцевого самоврядування).

У цьому контексті необхідно враховувати, що стабільності та стійкості є філософською основою сімейно-орієнтованого підходу, якому потрібно навчати батьків. Вони мають вміти стабільно зберігати сімейне середовище, у якому панують порозуміння, взаємоповага, любов; послідовно передавати дитині емоційне тепло протягом тривалого періоду часу, реагувати схожим чином на схожу поведінку; підтримувати довготривалі зв'язки дитини зі значущими для неї членами сім'ї та іншими дорослими незважаючи на пережиті труднощі (Петрочко, 2016, с. 62).

Під стабільністю сім'ї розуміємо такі особливості, що забезпечують задоволеність людини від перебування в цих соціальних інститутах, створюючи умови для особистого

щастя, особистісного зростання кожного з їх членів.

Зауважимо, що стійкість сім'ї – це динамічна системна структура; здатність сім'ї, як функціональної системи долати значні життєві труднощі; стресові події та соціальні контексти впливають на всю сім'ю, зокрема, сімейні процеси сприяють адаптації всіх її членів, відносин між ними та сім'ї як єдиного цілого (У. Фрома, 2021).

Концепція стабільності та стійкості сім'ї ґрунтується на переконанні, що «усі сім'ї можуть набувати стійкості, долаючи виклики, які перед ними постали». Навіть ті сім'ї, які зазнали серйозних травм, можуть відновитися та розвинутися впродовж свого життя та з покоління в покоління. За визначенням структура стійкості сім'ї зосереджується на сильних сторонах людей, які зазнають впливу стресу, долаючи кризу або тривалу надзвичайною ситуацією. Дійсно, вважається, що жодну окрему модель здорового функціонування не можна вважати універсальною для всіх сімей або ситуацій, у яких вони опинилися. Функціонування оцінюється з урахуванням контексту: враховуються цінності кожної сім'ї, структурних та особистісних ресурсів, а також життєвих викликів (King, 2007, с. 78).

Надалі ми зазначаємо ключові концепції стійкості сім'ї, за результатами проведеного експериментального дослідження:

1. Концепція стійкості сім'ї полягає у здатності сім'ї, як функціональної системи долати значні життєві труднощі.

2. Стрес-фактори, а також соціальні контексти впливають на всю сім'ю; зокрема, сімейні процеси сприяють адаптації всіх членів, відносин між ними, та сім'ї, як єдиного цілого.

3. Висвітлюється широке застосування структури стійкості сім'ї у педагогічному втручанні або втручанні на рівні громади.

Для втручання застосовуються принципи та методики, характерні для практичних підходів сімейних систем, заснованих на сильних сторонах сім'ї, маючи на меті посилення здатності сім'ї до позитивної адаптації. Підхід сімейно-орієнтованих практик передбачає роботу з окремою людиною, сім'єю та/або групою молоді, батьків і ширшим колом родини.

Надзвичайні ситуації розладнують функціонування сім'ї та її стійкості. Підхід і реагування сім'ї вкрай важливі для стійкості усіх її членів, від дітей раннього дошкільного віку до вразливих дорослих. Стійкість передбачає не лише подолання стресових умов, а й управління ними. Стійкість може спричинити зміни особистісні та у взаєминах, а також позитивний розвиток у подоланні наслідків надзвичайної ситуації.

Насамперед потрібно чітко окреслити, які ризики можуть мати діти та батьки, за умов виникнення надзвичайних ситуацій.

Довгострокові ризики для дітей раннього віку:

- поганий стан здоров'я (примусове переміщення дитини внаслідок конфліктів призводить до збільшення дитячої смертності та травматизму, головним чином, через підвищену вразливість до інфекційних захворювань в антисанітарних умовах життя);
- зростає ризик продовольчої незахищеності та недоїдання;
- негативний вплив на подальший розвиток (у дітей, які пережили стрес або травму, пов'язану з конфліктом, часто спостерігається низька успішність та порушення пам'яті);
- спричиняє довгострокову фізичну та психологічну інвалідність дітей;
- насильство (діти, особливо дівчатка, піддаються підвищеному ризику сексуального насильства під час виникнення надзвичайних ситуацій).

Ризики для батьків/опікунів:

- батьки/опікуни більш схильні до розвитку симптомів, пов'язаних зі стресом, а проблеми з ментальним здоров'ям можуть підривати їхні батьківські навички, стосунки між батьками та дітьми, та функціонування сім'ї;
- батьки/опікуни часто змушені залишати свою систему соціальної підтримки, що викликає почуття самотності та ізоляції.

Особливістю сімейно-орієнтованого підходу є узгодження з теорією систем та екологічною теорією, а також підходом, орієнтованим на сильні сторони клієнта. Хоча він і потребує напрацювання власної концептуальної бази, яка б забезпечувала стислий виклад інформації, але всебічний огляд основних аспектів, досвіду дітей раннього дошкільного віку та їх сімей, добре інтегрується в усталені рамки збору й оцінки інформації та здійснення втручання (Strock-Lynskey, & Keller, 2011, с. 119).

Попри розширення використання сімейно-орієнтованого підходу до родин щодо питань раннього дошкільного віку дітей в умовах надзвичайних ситуацій у таких сферах, як освіта, охорона здоров'я, соціальне забезпечення у педагогічній роботі з дітьми та їх сім'ями, цей підхід використовується недостатньо.

З метою забезпечення більш широкого використання цього підходу, рекомендуємо використовувати наступні підходи:

- визнавати й активно заохочувати участь батьків у догляді за власною дитиною раннього віку;

- надавати інформацію, забезпечувати навчання та необхідні ресурси для підтримки максимальної участі сім'ї у вихованні й розвитку дитини раннього дошкільного віку;

- налагоджувати робочі взаємовідносини, які б забезпечували активне залучення дитини раннього дошкільного віку, батьків та усієї сім'ї, як рівноправних партнерів;

- застосовувати у контексті сімейно-орієнтованого підходу модель особистісно-орієнтованого планування для задоволення потреб дитини раннього дошкільного віку;

- визначати та оцінювати потреби братів і сестер дитини раннього дошкільного віку, наявні та необхідні ресурси для їх задоволення;

- підтримувати право сімей на власний вибір, визначати пріоритети й ресурси, необхідні для поліпшення функціонування всієї родини, як єдиного цілого;

- розвивати навички прийняття рішень, захисту власних прав та прав усіх членів сім'ї;

- використовувати результати наукових досліджень, інші джерела знань про сім'ї, які виховують дітей раннього дошкільного віку, забезпечуючи при цьому збереження індивідуальності та унікальності досвіду кожної сім'ї.

Для зручності використання особистісно-орієнтованого підходу до родин щодо дітей раннього віку, постраждалих в умовах надзвичайних ситуацій, пропонуємо наступну схему. Вона допоможе зрозуміти ключові цілі, та методи даного підходу (див. Рис. 1.1).

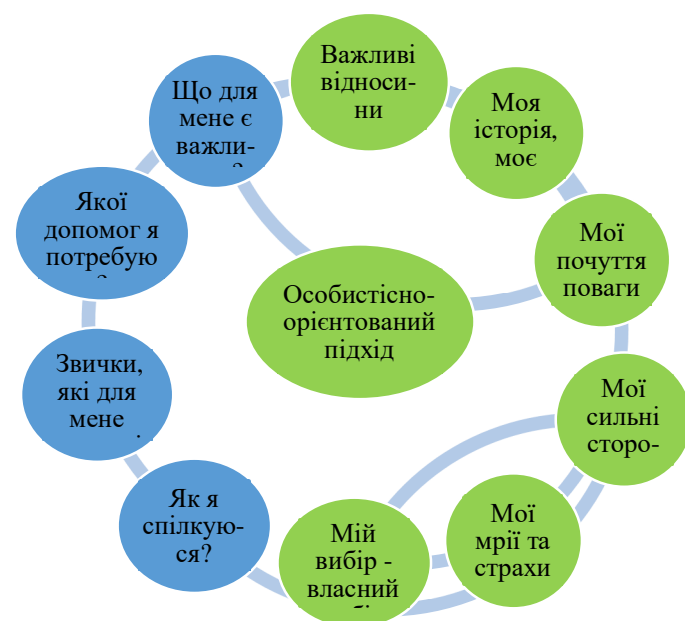


Рис. 1.1. Особистісно-орієнтований підхід до родин, постраждалих від надзвичайних ситуацій.

Сімейно-орієнтований підхід в роботі з сім'ями у сферах виховання, навчання та

розвитку дітей раннього дошкільного віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, безпосередньо потребує державної підтримки. Така підтримка полягає у визнанні негативного впливу на дитину і в широкому залученні сім'ї у програму допомоги. Такий підхід визнаний найбільш ефективним, оскільки у фокусі уваги фахівців виявляється не тільки дитина, а й сім'я, її оточення і середовище. Цей підхід забезпечує роботу з власними ресурсами всіх членів сім'ї та людей, що оточують дитину раннього віку. Сімейно-орієнтований підхід вимагає об'єднання зусиль і спільної роботи фахівців різного профілю для ефективного вирішення завдань з педагогічної підтримки родин.

Так, під час наукового дослідження, визначаємо основні цінності використання сімейно-орієнтованого підходу в умовах НС: цілісність сім'ї; права батьків/опікунів умовні (виходимо з того, що батьки прагнуть діяти і діють в найкращих інтересах дітей); права дітей абсолютні; право сім'ї на самовизначення; повага унікальності кожної особистості.

Використовуючи сімейно-орієнтований підхід до родин з питань раннього дошкільного віку дітей в умовах надзвичайних ситуацій, фахівці можуть надавати додаткову допомогу батькам, беручи на себе роль координатора або менеджера послуг, залучаючи до розв'язання проблемних питань, як персонал дошкільних навчальних закладів, так і інших фахівців та служби за її межами.

Надаємо також додаткову інформацію, яка допоможе зберегти рівновагу, бути уважним до потреб дитини раннього віку, коли батьки/опікуни самі знаходяться у стані стресу:

- думайте про майбутнє, не про минуле – фантазуйте, плануйте, обговорюйте зі значущими людьми, що Ви зробите найпершим після відновлення миру. Такі роздуми та розмови намагаються і стабілізують психоемоційний стан людини;

- позбудьтеся почуття провини – не звинувачуйте себе у тому, що сталося, або у тому, що Ви щось зробили не так. Ви зробили все, що могли на той момент;

- намагайтеся їсти і спати – якщо харчування доступне, так само їжте, а не лише старайтеся нагодувати дитину. Намагайтеся спати, коли це можливо. Ваш фізичний стан – гарантія безпеки вашої дитини;

- просіть про допомогу – якщо Ви потребуєте допомоги або підтримки – попросіть про неї. Звертатися по допомогу – не соромно;

- говоріть про свої емоції – спілкуйтеся зі значущими для Вас людьми, говоріть про свої емоції та переживання, телефонуйте рідним;

- зателефонуйте на лінію підтримки – якщо відчуваєте потребу – зателефонуйте на «гарячу

лінію», поспілкуйтеся з професіоналами, аби максимально забезпечити свою психо-емоційну стабільність у непростий для Вас час (телефони «гарячої лінії» підтримки від Української мережі за права дитини та ЮНІСЕФ +380675679845, +380953271521);

- говоріть про ваші почуття – зрозумілою дитині мовою, заохочуйте дитину ділитися власними почуттями, переживаннями та емоціями. Нові відкриття нейронауки та психології підтверджують, що позитивний зміст розмов глибоко впливає на якість життя людей. Професор Вілл Гарт з Університету Алабами провів чотири досліді, учасники яких пригадували або пережили приємну, неприємну чи нейтральну подію. Виявилось, що люди, які описували нейтральні події так, ніби вони відбувалися просто зараз, почувалися набагато позитивніше, а коли таким самим чином описували щось негативне, то погіршували і власне самопочуття;

- захистіть дитину від тривожних нагадувань та спогадів – не залишайте без уваги дитину, якщо якийсь заняття викликає в неї занепокоєння чи страх, наприклад, вимкніть телевізор, або обмежте тривожні розмови, якщо програма чи тема розмови нагадує про пережиті травми, або посилює тривогу чи страх;

- спробуйте передати своїй дитині відчуття безпеки – так, як це прийнято для неї, навіть якщо інші будуть думати, що Ви робите щось ненормальне. Дуже важливо, щоб дитина змогла повернути контроль над ситуацією, звісно, в тих можливостях, які у неї є;

- будьте терплячими та стриманими – завжди пам'ятайте, що будь-яка реакція на ненормальні події – нормальна;

- дбайте про себе – дитина завжди віддзеркалення вашого стану та ваших почуттів. Якщо Ви бачите, що дитина знервована, варто, перш за все, стабілізувати власний емоційний стан. Пам'ятайте: наскільки би складними, непростими чи напруженими не були умови життя, визначальну роль гратимуть Ваші сприйняття і дії за цих обставин;

- варто пам'ятати, що діти нікому нічого не винні – не винні батькам за витрачені на них моральні або матеріальні зусилля. Почуття провини не має бути рушієм розвитку, дії мають базуватися на довірі, емпатії, взаєморозумінні.

Висновки. Результати проведеного педагогічного експерименту дали змогу зробити висновок про те, що посилення уваги та використання сімейно-орієнтованого підходу призведе до покращення послуг для всіх сімей з маленькими дітьми. Коли професіонали цінують сім'ї, а між сім'ями та фахівцями розвиваються відносини співпраці, взаєморозуміння, підтримки

та довіри, діти зрештою виграють. Потреба в тісній співпраці між педагогами та сім'ями, а також професіоналами, які представляють різні дисципліни, часто посилюється, коли розглядаються діти раннього віку із затримками/вадами чи ризиком їх появи після пережитої надзвичайної ситуації.

Однак, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми до застосування сімейно-

орієнтованого підходу в роботі з родинами, котрі мають дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайної ситуації. Подальшого наукового пошуку потребує вивчення і впровадження передового, експериментально перевіреного досвіду країн світу щодо застосування сімейно-орієнтованого підходу у роботі з родинами і дітьми раннього віку.

#### Список використаних джерел

- Дошкільна педагогіка. (2006). Навчальний посібник. Академвидав. С. 19–20.
- Про правовий режим надзвичайного стану. (2000). Закон України. Відомості Верховної Ради України № 23, С. 176. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1550-14#Text>
- Альтернативний догляд за дітьми. (2013) Керівні принципи ООН. URL: [http://4children.in.ua/wp-content/uploads/2013/02/UN-Guidelines-on-Alternative-Care\\_SOS\\_ISS\\_web\\_ukr.pdf](http://4children.in.ua/wp-content/uploads/2013/02/UN-Guidelines-on-Alternative-Care_SOS_ISS_web_ukr.pdf)
- Кияниця, З. & Петрочко, Ж. (2017). Соціальна робота із вразливими сім'ями та дітьми. Частина I. Сучасні орієнтири та ключові технології. С. 156–159.
- Петрочко, Ж. (2016). Сімейно орієнтований підхід у соціальній роботі. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 1, 59–63.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (2006). *The Bioecological Model of Human Development*. Handbook of child psychology: Theoretical models of human development. p. 793–828.
- Brown, S. & Guralnick, M. (2012). *International Human Rights to Early Intervention for Infants and Young Children with Disabilities*. Tools for Global Advocacy. *Infants Young Child*, № 25 (4). p. 270-285.
- Dunst, C. & Trivette, C. (2009). *Capacity-building family systems intervention practices*. *Journal of Family Social Work*, 12 (2). p. 119-143.
- Dunst, C. & Espe-Sherwindt, M. (2016). *Family-Centered Practices in Early Childhood Intervention*. In *Handbook of Early Childhood Special Education*. p. 37-56.
- King, S. (2007). *Family-centered service for children with cerebral palsy and their families: a review of the literature*. *Seminars in pediatric neurology*. T. 11. № 1. p. 78-86.
- Strock-Lynskey, D. & Keller, D. (2011). *Integrating a family-centered approach into social work practice with families of children and adolescents with disabilities*. *Journal of social work in disability & rehabilitation*. V. 6. № 1-2. p. 111-134.
- Vilaseca, R. & Galván-Bovaira, M. & González-del-Yerro, A. & Baqués, N. & Oliveira, C. & Simó-Pinatella, D. (2019). *Training needs of professionals and the family-centered Approach in pain*. *J. Early Interv.* 41. p. 87-104.

#### Відомості про автора:

Негрій Ольга Іванівна  
olganegriy19@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Наукового містечка, 59,  
м. Запоріжжя, 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-175-181

Матеріал надійшов до редакції 18. 10. 2022 р.  
Прийнято до друку 25. 10. 2022 р.

#### References

- Preschool pedagogy. (2006). *Tutorial*. Akademvydav. p. 19-20. [in Ukrainian].
- Law of Ukraine. (2000). *On the legal regime of the state of emergency*. Information of the Verkhovna Rada of Ukraine No. 23, Art. 176 [URL]: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1550-14#Text> [in Ukrainian].
- Guiding principles of the UN. *Alternative Child Protection* [URL]: [http://4children.in.ua/wp-content/uploads/2013/02/UN-Guidelines-on-Alternative-Care\\_SOS\\_ISS\\_web\\_ukr.pdf](http://4children.in.ua/wp-content/uploads/2013/02/UN-Guidelines-on-Alternative-Care_SOS_ISS_web_ukr.pdf) [in Ukrainian].
- Kiyanytsa, Z. & Petrochko, Zh. (2017). *Social work with vulnerable families and children*. Part I. Modern landmarks and key technologies. with. p. 156-159. [in Ukrainian].
- Petrochko Zh. (2016). *Family-oriented approach in social work*. Scientific notes of the Nizhyn State University named after Mykola Gogol. *Psychological and pedagogical sciences*, No. 1. p. 59-63. [in Ukrainian].
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (2006). *The Bioecological Model of Human Development*. Handbook of child psychology: Theoretical models of human development. p. 793–828. [in English]
- Brown S. & Guralnick, M. (2012). *International Human Rights to Early Intervention for Infants and Young Children with Disabilities*. Tools for Global Advocacy. *Infants Young Child*, № 25 (4). p. 270-285. [in English]
- Dunst, C. & Trivette, C. (2009). *Capacity-building family systems intervention practices*. *Journal of Family Social Work*, 12 (2). p. 119-143. [in English]
- Dunst, C. & Espe-Sherwindt, M. (2016). *Family-Centered Practices in Early Childhood Intervention*. In *Handbook of Early Childhood Special Education*. p. 37-56. [in English]
- King, S. (2007). *Family-centered service for children with cerebral palsy and their families: a review of the literature*. *Seminars in pediatric neurology*. T. 11. № 1. p. 78-86. [in English]
- Strock-Lynskey, D. & Keller, D. (2011). *Integrating a family-centered approach into social work practice with families of children and adolescents with disabilities*. *Journal of social work in disability & rehabilitation*. V. 6. № 1-2. p. 111-134. [in English]
- Vilaseca, R. & Galván-Bovaira, M. & González-del-Yerro, A. & Baqués, N. & Oliveira, C. & Simó-Pinatella, D. (2019). *Training needs of professionals and the family-centered Approach in pain*. *J. Early Interv.* 41. p. 87-104. [in English]

#### Information about the author:

Негрій Ольга Іванівна

olganegriy19@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-175-181

Received at the editorial office 18. 10. 2022.  
Accepted for publishing 25. 10. 2022.

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙМЕННИКІВ ПРОСТОРОВОГО ЗНАЧЕННЯ УЧНЯМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Ганна Свириденко

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті розглянуто актуальну проблему формування просторового орієнтування в учнів початкових класів з порушеннями мовлення, що є одним із пріоритетних завдань Нової української школи. Проаналізовано і представлено теоретичний аспект зазначеної проблеми, яка останнім часом привертає увагу теоретиків і практиків інклюзивної освіти. В статті зазначено, що недоліки формування просторового орієнтування пов'язані з особливостями психофізичного розвитку, в тому числі – з порушеннями мовлення. Розкрито шляхи розв'язання проблеми просторової орієнтації учнів початкових класів, досліджено особливості розуміння прийменників просторового значення учнями з особливими освітніми потребами. Автором проаналізовано етапи дослідження та особливості обстеження учнів з мовленнєвими порушеннями, описано три типи утруднень в розумінні та використанні в мовленні прийменників просторового значення. Автором надано практичні поради – приклади вправ, завдань для формування просторового уявлення і правильного використання прийменників з досвіду роботи з учнями початкових класів, що мають порушення мовлення. Зроблено висновок, що недорозвиток уміння орієнтуватися у просторі пов'язаний зі ступенем мовних порушень дитини. Для успішного вирішення цих проблем необхідне спеціальне цілеспрямоване корекційне навчання.

### Ключові слова:

учень; початкові класи; корекція; порушення; дискалькулія.

### Resume:

**Svyrydenko Hanna. Features of the understanding and use of prepositions with spatial meaning by students with speech disorders.**

The article deals with the actual problem of the formation of spatial orientation in elementary school students with speech disorders, which is one of the main tasks of the New Ukrainian School. The theoretical aspect of the mentioned problem, which has recently attracted the attention of theorists and practitioners of inclusive education, is analyzed and presented. Scientists have proven that the assimilation of prepositional structures by students with speech disorders has its own specific features, due to insufficiently formed visual-spatial representations, insufficient simultaneous functions of visual and auditory morality, slow processing of information at the sensory, motor, perceptual, intellectual, and semantic levels. The basis of the research is the creative use of the achievements of inclusive education in accordance with specific conditions, as well as the combination and optimal combination of known correctional forms and methods of work that have a positive result. The author revealed ways to solve the problem of spatial orientation of primary school students, studied the peculiarities of understanding prepositions of spatial meaning by students with special educational needs. The article analyzes the stages of research and features of the examination of students with speech disorders, describes three types of difficulties in understanding and using spatial prepositions in speech. The author provided practical advice – examples of exercises, tasks for the formation of spatial perception and the correct use of prepositions from the experience of working with elementary school students with speech disorders. It was concluded that the underdevelopment of the ability to navigate in space is related to the degree of language disorders of the child. The correlative dependence of the level of assimilation of prepositional constructions and the formation of optical-spatial representations, visual analysis and synthesis is proven, which requires a multidisciplinary approach to the compensation of speech disorders in children. To successfully solve these problems, special targeted remedial training is necessary.

### Key words:

student; primary classes; correction; disorders; dyscalculia.

Постановка проблеми. Одна з передумов успішного навчання дітей в початковій школі – це достатній рівень розвитку просторової орієнтації. Своєчасне й адекватне формування просторових уявлень, понять, навичок – необхідна передумова математичного розвитку дитини. Сприйняття простору дає змогу дитині орієнтуватися в навколишній дійсності, мати об'єктивно правильні уявлення про неї. Просторові характеристики предметів, ознаки (форма, колір), напрямок у просторі, просторові відношення, універсальні за своїм застосуванням, необхідні для опису багатьох явищ, подій навколишнього середовища. Елементарна форма орієнтування у просторі розвивається ще в ранньому дитинстві.

Передумовою розвитку цих орієнтувань у дитини є система зв'язку між зоровим і кінестетичним аналізатором у процесі предметних дій та ігор.

Існує три категорії засвоєння елементарних знань щодо простору:

- відображення віддаленості предмета і його місцезнаходження;

- орієнтація в напрямках простору;  
- відображення просторових відношень між предметами.

Розвиток просторової орієнтації має безпосередній зв'язок із діяльністю дитини на уроках математики в початковій школі. Якщо спеціальна робота щодо формування просторової орієнтації не проводилась, ступінь оволодіння просторовими уявленнями недостатній навіть в учнів першого класу. У таких учнів виникають значні труднощі на уроках математики (графічна дискалькулія).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Недоліки формування просторового орієнтування пов'язані з особливостями психофізичного розвитку (недорозвиток сприймання, предметної діяльності, мовлення). Учні з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) зі значним запізненням, порівняно з ровесниками із типовим розвитком, засвоюють лексико-граматичну складову мовленнєвої діяльності. Мовлення учнів із ТПМ характеризує дисгармонійний розвиток морфологічної та синтаксичної складових,

загального мовно-семантичного компонента, спотворення цілісної картини як усного, так і писемного мовлення. Засвоєння відмінкової парадигми супроводжується стійкими помилками у розумінні та використанні прийменникових конструкцій, джерелом яких є ураження мовленнєвих зон кори головного мозку, недостатня сформованість комплексу зорово-просторових функцій та операцій (зокрема різні форми та рівні відображення просторової інформації, оптико-просторовий гнозис і праксис, симультанні функції), деяке зниження рівня аналітико-синтетичної та мнестичної діяльності (Л. Венгер, Н. Леушина, І. Мартиненко, Ю. Рібцун, Т. Сак, Е. Симерницька, Є. Хомська, Л. Цветкова та ін.) (2008).

Під час розв'язання проблем просторової орієнтації учнів із порушеннями мовлення варто враховувати два її рівні: образний і символічний. Аналіз літературних джерел та практика роботи свідчать, що в учнів із порушеннями мовлення наявна недостатність символічного рівня просторових уявлень, а відтак – і здатність їх вербалізації. Зокрема це виявляється в заміні понять «праворуч – ліворуч», «над – під», «попереду – позаду». Деякі науковці вказують на утруднення дітей у процесі виконання просторово організованих рухів, що зумовлюються незрілістю «схеми тіла».

Менш дослідженим залишається образний рівень просторового мислення. Є дані, які одночасно і підтверджують, і заперечують наявність порушень наочно-образного рівня просторового мислення.

Формулювання цілей статті. Завдання нашого дослідження – вивчення особливостей розуміння прийменників просторового значення учнями початкових класів із порушеннями мовлення.

У зв'язку з цим було обстежено 25 учнів початкових класів, які мають мовленнєві порушення і навчаються в інклюзивних класах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Обстеження розуміння прийменників відбувалося поетапно.

На першому етапі учням 1–4 класів пропонувались елементарні ситуаційні інструкції, наприклад: «Відкрий зошит», «Візьми ручку», «Запиши сьогоднішнє число». Потім подавалися складніші інструкції, наприклад: «Візьми ручку й запиши в зошиті число», «Візьми ручку, відкрий зошит на першій сторінці й напиши цифру один», а також послідовні інструкції, у яких одна дія.

На другому етапі експерименту дитині надавалися інструкції, виконання яких передбачало наявність загальних уявлень про будову тіла.

Загальновідомо, що найскладнішим для засвоєння граматичних конструкцій є те, що виражає комунікацію відношень за допомогою флективних засобів – прийменників, сполучників і порівняльних зворотів. Завдання на розуміння логіко-граматичних конструкцій ми розподілили на флективні («Покажи лінійкою олівець», «Покажи олівець лінійкою»); порівняльні («Даринка вища від Катрусі, але нижча від Сергійка. Якщо поставити за зростом, хто за ким стоятиме?»), пропозиційні («Намалюй трикутник під кружечком», «Намалюй кружечок під трикутником», «Послухай і скажи, що ти зробиш спочатку, а що потім, - я повечеряв після того, як почитав книжку»).

На третьому етапі ми обстежували розуміння синтагматичної будови зв'язного мовлення. З цією метою учням пропонувались правильно або неправильно побудовані конструкції. Наприклад: «Хустка на голові. Хустка під головою» або «Пальто висить у шафі. Пальто висить під шафою», «Масло лежить на хлібіві. Хліб лежить на маслі» тощо.

Психологічною основою формування висловлювань із просторовим значенням є процес сприймання простору (місце розташування предметів, оцінка взаємного розташування предметів у просторі, оцінка напрямку руху предмета у просторі). Результатом особливостей цього сприйняття в мовленні реалізується шляхом використання прийменників із просторовим значенням.

Утруднення першого типу, які ми виявили, пов'язані із недостатньою сформованістю зорово-тактильних та зорово-просторових відчуттів. Так, діти, у яких спостерігалась недостатність сприйняття предметів на дотик, відчували утруднення в диференціюванні таких ознак: *важкий – легкий, гладкий – шорсткий*. При зорово-просторових порушеннях виникали труднощі у розумінні геометричних фігур, розташуванні предметів у просторі, наприклад: *близько – далеко, спереду – позаду*; діти важко сприймали такі конструкції, як *праворуч від дороги, ліворуч від дошки, у лівому верхньому куті зошита*.

Учням початкових класів доступне усвідомлення абстрактних категорій, які базуються на просторовому сприйнятті. Так слова *на, у, попереду, позаду* виявилися узагальнюючим сигналом певних просторових відношень, які учні виділяли, абстрагуючись від конкретної, одиничної ситуації та певних предметів. Важливими були підказки, що спонукали дітей до усвідомленого сприйняття власних поз і положень у просторі. Дефіцит цих здібностей у дітей із мовленнєвими вадами пояснюється незрілістю перцептивних функцій.

Другий тип – складність декодування подвійних відношень та усвідомлення логіко-граматичних конструкцій. Спостерігались проблеми переходу інформації, що надходила послідовно до учнів, у цілісну симультанну схему. Це виявилось у нерозумінні конструкцій, які виражали просторові й часові відношення, у спотворенні приємниково-флексивних відношень, які відображали різноманітне розташування у просторі: «Книжка під зошитом, зошит під книжкою» або «Лінійка довша за олівець, що коротше?», або «Покажи олівцем на карті правий берег річки», «Покажи указкою цифру, що стоїть перед цифрою три» тощо.

Третій тип утруднень розуміння приємників пов'язаний передусім з незначним словниковим запасом, недостатнім обсягом знань та уявлень про навколишнє, недостатнім практичним досвідом. Мовлення таких учнів характеризується своєрідністю формування словникового запасу: відсутністю слів-назв, родових, видових й узагальнюючих понять. Суттєво обмежено запас слів, які позначають різні види діяльності з предметами. Під час добору слів спостерігаються заміни, часом ототожнення слів різних за значенням, але подібних за звучанням.

За інструкцією школярам пропонувались сюжетні малюнки із зображенням дій людини: *йшов – перейшов, зайшов – підійшов, пішов – пройшов*. Усвідомлення значення дієслів на позначення пересування, зміну дії за допомогою префіксів викликало значні утруднення. Під час опису серії дій людини за сюжетними малюнками: *йшов вулицею, перейшов через дорогу* тощо спостерігалось невміння адекватно вживати дієслова різних часових форм та не використовувались приємники. Учні не розуміли певні ідіоматичні вирази, наприклад: словосполучення «годинник стоїть» розуміли це так, ніби вказано місце годинника.

Зазначені труднощі розуміння приємників учнями початкових класів із порушеннями мовлення в основному мали вторинний характер, оскільки зумовлювались специфікою психічного розвитку, недостатністю спрямованих комунікативних зв'язків із навколишнім, обмеженою предметно-практичною діяльністю. У процесі вивчення анамнезу було виявлено, що в цієї категорії дітей пізно розвинулося зв'язне мовлення, вони пізно навчилися ходити, а відтак – і оволоділи предметно-практичною діяльністю. Тобто недостатність інформації і визначає незрілість аналітико-синтетичних зв'язків та недорозвиток пасивного й активного словника.

Наводимо приклади ігрових завдань для формування просторового уявлення й

правильного використання приємників просторового значення.

1. На столі лежать кубики: червоний, зелений та синій. Поставте їх так, щоб:

а) синій був між червоним і зеленим, а червоний зліва від синього;

б) червоний був праворуч від синього, а зелений між ними;

в) зелений був усередині, а червоний ліворуч від нього.

2. По дорозі до школи Галина заходить за Марійкою, а потім вони заходять за Катрусєю і разом ідуть до школи. Хто з них живе найближче, а хто найдалі від школи?

3. Покажи вказівний палець правої руки, мізинець лівої, великий палець правої і середній палець лівої.

4. Скільки товаришів сидить у ряду перед тобою? позаду тебе? справа від тебе? зліва від тебе?

5. Стань обличчям до дошки. Скажи, що у тебе справа, зліва. Повернись до дошки спиною. Скажи, що знаходиться справа, зліва. Чому так виходить?

6. Станьте один за одним у ряд. Мишко, називай, хто з дітей стоїть поза Надійкою? перед Надійкою? Між Юрком та Оксаною? Скільки всього дітей? Назви їх через одного.

7. Закінчи речення: а) Після зими настане .....б) Перед осінню завжди буває ..... в) Між числами 5 і 7 є число .....

8. Я називатиму один напрям, дію або поняття (вгору, ліворуч, менше, назад, додати, причепити, закопати, зачинити, над, праворуч, відняти, збільшити тощо), а ти називай протилежні.

9. Коли сонечко сходить – це ранок.

Коли воно на небі – це день. Коли сонечко заходить – це вечір. Що тепер?

10. Яке з цих тверджень неправильне? Чому?

а) батько старший за сина;

б) один брат старший за другого;

в) мати молодша за батька;

г) онук старший за діда?

Ми дійшли висновку, що труднощі розуміння приємників безпосередньо пов'язані із загальним недорозвитком мовлення, оскільки через недорозвиток активного мовлення, незначного мовленнєвого досвіду в учнів із мовленнєвими порушеннями не сформувалось «чуття мови». Вони важко сприймали граматичні конструкції, не здатні були встановити смисловий зв'язок між окремими членами речення, не диференціювали форми слів, утруднення викликали смислові запитання до текстів, речень.

Під час проведення експериментального дослідження в 3–4-х класах спостерігалась низька психічна активність учнів з мовленнєвими



порушеннями, звужене розуміння значень слів, що гальмувало усвідомлення контекстного мовлення, смислу прочитаної задачі. Саме тому під час переказування прочитаних текстів задач учні не «утримували» основної смислової схеми, легко відволікались від змісту на побічні асоціації. Тобто недостатність функції активної уваги й цілеспрямованої послідовної діяльності порушувала декодування мовленнєвих повідомлень на всіх рівнях, утруднюючи як процеси розшифрування сприймальних мовних кодів, так і розуміння глибинного смислу висловлювань. Зорова ж опора значно компенсувала це порушення.

Для успішного вирішення цих проблем необхідне цілеспрямоване корекційне навчання. Надаємо приклади вправ для формування просторових уявлень і правильного вживання прийменників просторового значення з досвіду роботи з дітьми, що мають мовленнєві порушення.

Практичні дії з предметами, викладання «дво (три) поверхових» структурних рядів із об'ємних

геометричних фігур, мануальні вправи (зміна положення рук відповідно до названого педагогом прийменника – в кулак, над (під), біля, на, поряд з рукою), складання речень за графічними схемами з прийменниковими конструкціями, використання ребусів, де від взаєморозташування літер залежить можливість відгадування слова (ПЕ на Л – пенал, за М ОК – замок, в О ДА – вода, під ВА Л – підвал) робить використання прийменників усвідомленим.

Висновки. Узагальнюючи, зазначимо, що утруднення розуміння і використання прийменників учнями із порушеннями мовлення пов'язані із недостатньою сформованістю системних морфологічних уявлень про слово, незрілістю перцептивних функцій, неадекватним уживанням синтагматичних і парадигматичних засобів мови, труднощами синтагматичного аналізу. Все це дає підстави для подальшої розробки методики профілактики та корекції графічної дискалькулії в учнів початкових класів з порушеннями мовлення.

#### Список використаних джерел

- Гайван, Т. Я., & Макарова, С. М. (2008). *Логопедична робота з дітьми*. Харків: Ранок, Веста. 183 с.
- Колупасва, А. А., & Таранченко, О. М. (2018). *Педагогічні технології інклюзивного навчання*. Харків: Ранок, Кенгуру. 160 с.
- Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія*. (2008). Навч. посіб. (Заг. ред. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко). Київ: КНТ. 380 с.
- Шеремет, М. К. (2013). *Логопедія: підруч. 3-є вид., перероб. та допов. (За ред. М. К. Шеремет)*. Київ: Слово. 672 с.

#### Відомості про автора:

**Свириденко Ганна Василівна**  
anutaanna30@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-182-185

*Матеріал надійшов до редакції 11. 11. 2022 р.  
Прийнято до друку 25. 11. 2022 р.*

#### References

- Gaivan T.Ya., Makarova S.M. (2008). *Speech therapy work with children*. Kh.: Ranok, Vesta, [in Ukrainian]
- Kolupaeva A.A., Taranchenko O.M. (2018). *Pedagogical technologies of inclusive learning*. Kharkiv: Ranok, Kangaroo, 160 p. [in Ukrainian]
- Textbook of speech therapy: Historical aspects. Dyslalia. Dysarthria. Rhinolalia: academic. Manual (for general ed. of M. K. Sheremet, I. V. Martynenko)*. (2008). K.: KNT, 380 p.
- Sheremet M. K. (2013). *Speech therapy: tutor. 3rd ed., revision. and added / edited by M. K. Sheremet*. K.: Slovo, 672 p. [in Ukrainian]

#### Information about the author:

**Svyrydenko Hanna Vasylivna**  
anutaanna30@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-182-185

*Received at the editorial office 11. 11. 2022.  
Accepted for publishing 25. 11. 2022.*

## РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД

Вікторія Тарасова

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

Зважаючи на оновлення законодавства щодо розвитку освіти, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, враховуючи збільшення свобод педагогів щодо професійного зростання, професійний розвиток перетворюється на гнучку підсистему безперервної професійної освіти.

Зміна територіальних меж, створення об'єднаних територіальних громад (далі – ТГ), отримання ними повноважень на формування власної ефективної системи освіти з метою надання якісних послуг актуалізують питання створення моделі безперервного професійного розвитку педагогічних працівників. Відповідно до ст. 59 Закону України «Про освіту», заклади освіти повинні сприяти професійному розвитку й підвищенню кваліфікації педагогічних працівників. В основі моделі можуть стати Центри професійного розвитку педагогічних працівників (далі – Центри), які покликані діяти як «швидка допомога», здійснюючи науково-методичний супровід та підтримку у професійному зростанні педагогічних працівників.

### Ключові слова:

розвиток; компетентність; підвищення кваліфікації; науково-методичний супровід.

### Resume:

**Tarasova Viktoriia. Development of teachers' professional competence in the conditions of territorial communities.**

According to Art.59 of the Law of Ukraine «On Education», educational institutions, in which teaching staff works, must promote professional development and advanced training. Taking into account the regular updating of the legislation on advanced training improving the teaching staff, the rapid development of e-education, increasing the teachers' freedom to choose the forms, methods, and terms of advanced training for professional growth is discussed. The professional development of employees turns into a flexible subsystem of lifelong professional education.

At the same time, opportunities for professional and personal development have been significantly expanded. It makes possible not only to develop professional competence effectively but improve qualifications, choose a direction of education and improve skills in accordance with the personal needs and interests of teaching staff. The changes that took place made it necessary to rethink traditional approaches in the professional development of teaching staff. Increased attention is paid to the training and retraining of teaching staff on the formation and development of their professional competences, lifelong education. In this context, teachers' professional development is a purposeful, specially organized process of systematic updating of professional competence in the system of formal, non-formal and informal education.

The current system of advanced training is a complex of means and processes of individual formation and professional needs in the form of course and inter-course periods. Currently, it is significantly updated in terms of content, forms, scientific and methodological support, as it is open and flexible.

### Key words:

development; competence; advanced training; scientific and methodological support.

Постановка проблеми. Фундаментальні зміни в усіх сферах освітньої діяльності, зокрема, і в системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів; обговорення проекту «Про післядипломну освіту» (2014), прийняття Законів України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2019), Указ президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (2020), Постанов Кабінету Міністрів від 03.11.1993 № 896 «Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) та заходи щодо її реалізації», від 31 травня 2017 року № 373 «Про затвердження професійного стандарту вчителя початкової школи», від 21 серпня 2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (2019), Концепції розвитку інклюзивного навчання (2010), розвитку педагогічної освіти на період 2015-2025 років (2018), «Нова українська школа» (2017) визначило нові підходи до неперервного професійного розвитку педагогічних працівників.

У той же час оновленою законодавчою базою значно розширено можливості професійного й особистісного розвитку, що дає змогу не лише ефективно розвивати професійну компетентність, підвищувати кваліфікацію, обирати напрям навчання, але і постійно вдосконалювати навички

відповідно до власних потреб та інтересів педагогічних працівників. Зміни, що відбулися, зумовили необхідність переосмислення традиційних підходів у професійному розвитку педагогічних працівників.

Діюча система підвищення кваліфікації є комплексом засобів і процесів формування як індивідуальних, так і професійних потреб особистості у формі курсового і міжкурсного періодів. Наразі вона суттєво оновлюється за змістом, формами та науково-методичним забезпеченням, адже вона є відкритою і гнучкою.

Обласні інститути післядипломної освіти (далі – ОІППО) забезпечують потребу у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів один раз на п'ять років у курсовій перепідготовці та у міжкурсний період (*Типова програма підвищення кваліфікації...*, 2019), адже створюють умови для професійного вдосконалення під час участі педагогічних працівників у тренінгах, майстер класах, семінарах, конференціях тощо. Проте територіальна віддаленість від обласного центру, незадовільне матеріальне становище педагогів, невідповідне матеріально-технічне забезпечення закладів освіти ускладнює партнерську взаємодію з фахівцями ОІППО та унеможлиблює відвідування інституту за потреби. Відтак,

виникає необхідність існування в межах територіальної громади такої структури, яка б допомагала професійному розвитку педагогічних працівників, забезпечувала їхню психологічну підтримку та консультування.

До 2020 року методичний супровід здійснювався методичними кабінетами при відділах освіти. Проте їх адміністративний, авторитарний характер, формалізованість, обмеження права особистості самостійно вирішувати проблеми педагогічної практики та професійного розвитку значно знижували мотивацію педагогів до неперервної освіти й не відповідали демократичним перетворенням суспільства. Саме тому Законом України «Про повну загальну середню освіту» (ст. 52, ч. 3, 2 абзац) задекларовано повноваження Громади щодо створення Центрів шляхом реорганізації методичних кабінетів. Означене підсилено та регулюється Положенням від 29.07.2020 № 672 «Про центр професійного розвитку педагогічних працівників», затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 29.07.2020 № 672 «Деякі питання професійного розвитку педагогічних працівників» (Положення..., 2020).

Робота Центру сприятиме оновленню та розвитку системи підвищення кваліфікації педагогів в межах закладу освіти, ТГ, області та країни, а отже перетвориться на гнучку підсистему безперервного професійного розвитку педагогічних працівників.

З метою забезпечення стабільного професійного зростання педагогічних кадрів в умовах територіальної Громади важливим є створення освітньої системи професійного розвитку, яка б забезпечувала якість освіти, впроваджувала нові підходи до науково-методичного супроводу педагогічних працівників, виходила за межі традиційних інституцій та ієрархій, перебувала у постійному пошуку нових можливостей для професійного розвитку, була мобільною, діяла на засадах добровільності і власної мотивації педагогічних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підґрунтям дослідження питання створення і розвитку Центру стали:

- нормативно-правові документи, які регламентують роботу в системі післядипломної освіти, підвищення кваліфікації, безперервного професійного розвитку та організації системи роботи освіти в ОТГ;

- загальнонаукові та спеціально-наукові концепції непевного професійного розвитку (Н. Клокар, В. Олійник, Л. Покроєвої, Т. Сорочан та інші), зокрема й педагогічних кадрів (Н. Гузій, А. Деркач, М. Елькін, М. Кашапов, Н. Кузьміна, С. Максимов та інші);

- теоретичні та методичні дослідження проблем системи післядипломної освіти педагогічних працівників (О. Варецька, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, І. Зязюн, В. Олійник, В. Пуцов, Л. Пуховська, Т. Сущенко та інші); особливостей розвитку системи підвищення кваліфікації (Н. Бібик, А. Зубко, С. Королюк, С. Крисюк, Н. Протасова та інші), особистісно-професійного розвитку (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Е. Зеєр, О. Леонт'єв та інші); професійної компетентності педагогів (Л. Ващенко, І. Зимня, І. Зязюн, О. Пометун, Т. Сущенко та інші);

- концептуальні засади сучасної системи неперервної професійної освіти (Є. Барбіна, Н. Волкова, Н. Ничкало, Л. Пуховська, С. Сисоєва та інші); професійної підготовки вчителів (А. Алексюк, Є. Барбіна, В. Бондар, В. Гриньова, М. Гриньова, З. Курлянд, А. Маркова, О. Пехота, Г. Шевченко, О. Шпак та інші);

- положення про детермінацію професійного становлення особистості рівнем розвитку професійно значущих якостей (А. Петровський, В. Рибалка);

- теоретичні, культурологічні аспекти формування й становлення нового покоління фахівців (І. Зязюн, В. Кремень, М. Романенко та інші);

- методологічні й методичні засади формування різних компетентностей у системі післядипломної педагогічної освіти (О. Варецька, В. Вакуленко, В. Олійник, О. Нікулочкіна, Ю. Малий, Л. Чернікова та інші);

- дослідження процесів розвитку особистості (Б. Ананьєв, А. Асмолов, Р. Берн'є, О. Гура, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та інші); управління розвитком організації (В. Колпакова та інші); забезпечення конкурентоздатності організації (Є. Могільовкіна, Є. Павлютенко та інші);

- роботи щодо психологічних особливостей формування власного іміджу та запровадження ефективної самопрезентації професійного іміджу фахівця-педагога (М. Вудкок, В. Кан-Калик, О. Кононенко, М. Котлярова, Д. Френсіс та інші);

- забезпечення якості освітніх послуг та організації освітньої діяльності (В. Бульба, Т. Лукіна та інші);

- вітчизняний та зарубіжний досвід науково-методичного супроводу педагогічних працівників (Л. Бережна, М. Битянов, В. Богословський, О. Варецька, О. Вороніна, Н. Лугусева, П. Салберг, М. Семаго, В. Семикіна, Т. Сорочан, Л. Шипіцина та інші).

В сучасних умовах перед Центром постає надскладне завдання визначення й запровадження надійних механізмів забезпечення якості організації та надання освітніх сервісних послуг, зокрема – супроводу неперервного професійного зростання педагогів,

розвитку їхньої професійної компетентності, активізації механізмів самовдосконалення, самоосвіти.

Необхідність теоретичного обґрунтування підсилюється практичною значущістю щодо реалізації державної політики з надання якісних освітніх послуг на рівні новостворених територіальних громад, сприяння сталому професійному розвитку педагогічних працівників територіальної громади, їхній психологічній підтримці та консультуванню, а також забезпечення доступної якісної освіти на території ТГ.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності створення Центру професійного розвитку педагогічних працівників в територіальній громаді та умов його успішного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні проблеми, що постають перед Центром, пов'язані зі здатністю забезпечити власну конкурентоспроможність, оскільки замовники сервісних послуг мають право вибору і обслуговування (на умовах угоди) у будь-якого провайдера. Відповідно, пріоритетом для розвитку маркетингової стратегії Центру стає створення професійних і комфортних умов з надання кваліфікованої науково-методичної, психологічної підтримки освітнього процесу, професійного супроводу педагогічних працівників, консультування, супервізії тощо, позиціонування освітянських послуг на освітньому ринку.

*Мета діяльності Центру:* надання освітніх послуг Центром як умов створення багатьох індивідуальних освітніх траєкторій професійного розвитку педагогів на основі вільного вибору закладу освіти, установи, організації, іншого суб'єкта освітньої діяльності видів, форм, темпу здобуття освіти та освітньої програми.

Розглянемо теоретичний опис технології (як процесу) розвитку Центру, яка може складатися з трьох етапів: підготовчо-теоретичного, процесуального й контрольного. Зупинимося на них більш детально.

*На першому етапі – підготовчо-теоретичному –* передбачено збір, обробку та оцінювання відповідних даних щодо освітнього середовища регіону; ресурсного потенціалу освітнього округу та його можливостей; попиту на сервісні послуги; рівня конкурентоспроможності; забезпеченості кваліфікованими педагогічними кадрами, мережевої взаємодії і партнерських відносин тощо, SWOT-аналіз як метод стратегічного планування й виявлення чинників внутрішнього та зовнішнього середовища організації за чотири категорії: Strengths (сильні сторони),

Weaknesses (слабкі сторони), Opportunities (можливості), Threats (загрози), моделювання діяльності Центру й науково-методичного супроводу професійного розвитку кадрів, розроблення концептуальних засад такого супроводу.

На підставі результатів аналізу відбувається підбір кадрів Центру (директор, психолог, консультанти), встановлюються зв'язки із замовниками та надавачами освітніх послуг, створюється єдине інформаційне середовище з надання сервісних послуг.

*Другий етап – процесуальний* стосується надання консалтингових послуг Центром, зокрема:

1. узагальнення і поширення інформації з питань професійного розвитку педагогічних працівників;

2. координування діяльності педагогічних спільнот (творча група, медіастудія, предметні циклові комісії, динамічні групи тощо) з дослідження певної тематики, напрямів освітньої галузі;

3. науково-методичне (навчально-методичне) забезпечення системи освіти, як-от:

- науково-методичний супровід професійного розвитку педагогів консультантами під час виконання навчальної, консультативної, коучингової, адаптаційної, експертної, модераційної, компенсаторної, фасилітативної; консалтингової функцій;
- технологічний супровід професійного розвитку педагогів (мережева взаємодія, створення блогів, сайтів, педагогічного портфоліо);
- проведення науково-методичних заходів (тренінги, семінари, майстер-класи, конференції, коуч-сесії, флеш-курси, вебінари тощо);
- забезпечення психологічної підтримки педагогічних працівників;
- консультування з питань проведення супервізії, розроблення документів закладу освіти, планування та визначення траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників; особливостей організації освітнього процесу за різними формами здобуття освіти в очному, дистанційному, змішаному форматі;
- упровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, інклюзивного підходів до навчання здобувачів освіти і нових освітніх технологій.

*На третьому етапі – контрольному* заплановано:

- проведення моніторингу діяльності із надання консалтингових послуг, сильних

та слабких позицій установи та середовища, його функціонування за допомогою інтерв'ювання, анкетування, співбесіди з усіма стейкхолдерами;

- здійснення рефлексії;
- розроблення пропозиції з удосконалення роботи Центра.

Висвітливо практичну реалізацію описаної вище технології на території Токмацької ТГ Запорізької області.

Отже звернемося до характеристики *мережі території обслуговування Центром*. На сьогодні мережа закладів освіти Токмацької територіальної громади (ТГ міст Токмака й Молочанська), яка територіально входить до Пологівського району Запорізької області, налічує 21 заклад загальної середньої освіти, 18 – закладів дошкільної освіти, 2 інклюзивно-ресурсних центри, 4 заклади позашкільної освіти, в яких працює 728 педагогічних працівників.

Особливостями територіальної громади є переважання сільської місцевості над міською, відповідно мережа закладів освіти складається переважно зі шкіл сільської місцевості (23). Міських 17. Мережа характеризується значною віддаленістю деяких закладів освіти від територіального центру, відсутністю на території ТГ закладів вищої освіти, громадських об'єднань педагогів та інших альтернативних установ, які б сприяли розвитку професійної компетентності та надавали освітні послуги працівникам освіти (віддаленість від обласного центру понад 120 км, від районного – понад 75 км, від закладів вищої освіти м. Мелітополь – 65 км, м. Бердянськ – 105, м. Запоріжжя – 120 км).

*Консалтингові послуги Центру*. Перед працівниками Центру постають нові цілі та завдання за принципами людиноцентризму, цілісності системи управління якістю надання сервісних послуг, постійного вдосконалення та підвищення професійної компетентності на засадах рефлексії, врахування зовнішніх впливів та індивідуальних потреб у розвитку професійної траєкторії педагогічних працівників, гнучкості й адаптивності на засадах взаємодії, партнерства, супроводу та підтримки.

Нові орієнтири діяльності консультантів ґрунтуються на нових принципах: добровільності, взаємодії, самостійності, досвіду, актуальності та вибору (за Т. Сорочан). Виходячи з поставлених завдань, змінюються і функції консультантів Центру. Вони значно розширюють свої компетенції, зокрема й щодо науково-методичного супроводу. Його ефективність характеризується такими критеріями, як:

- організаційне забезпечення та якість змісту;
- комфортність освітнього середовища.

Для досягнення мети роботи Центру працівники мають поєднувати традиційні й інноваційні форми організації роботи з педагогічними кадрами, здійснювати диференційований підхід до розвитку індивідуальної освітньої траєкторії педагога, будувати його на діагностичній основі. Під час планування науково-методичної роботи вони мають враховувати рівень дидактичних умінь, професійного розвитку та творчості відповідно до ступеню підготовленості педагогів (табл 1.).

Наголосимо, що сучасні стрімкі зміни в освіті зумовили нагальну потребу трансформації *науково-методичного супроводу педагогів* у міжгестаційний період.

Розуміючи зміст поняття «супровід» як дію зі значенням «йти поруч», паралельно, невтручання одного суб'єкта в діяльність іншого без потреби у взаємодії, під професійним супроводом розглядаємо спеціальний вид допомоги суб'єкту професійної діяльності, який спрямований на запобігання та подолання проблем його розвитку. Учасники науково-методичного супроводу мають стати рівноправними партнерами взаємодії на засадах гуманізму.

У галузі освіти науково-методичний супровід означає педагогічну, професійну взаємодію, спрямовану на вирішення завдань педагогічного змісту. Її результат – досягнення високої якості професійної діяльності фахівців, вдосконалення їхньої професійної компетентності та підвищення якості освіти.

Консультант Центру має дотримуватися певного алгоритму дій виконання *діагностичних функцій*: передбачити очікувані результати, які спрямовані на професійний розвиток суб'єкта, розробити критерії та підібрати інструментарій для визначення вихідного рівня професіоналізму педагога. Інструментарій має передбачати можливість для педагога самостійно здійснити власну діагностику на засадах рефлексії, визначити рівень розвитку власних професійних компетентностей.

*Проектувальні функції* спрямовують консультанта на допомогу у розробленні проекту, індивідуальної освітньої траєкторії / моделі професійного розвитку педагогів і надає можливість варіювати зміст, форми, визначити послідовність опанування навчального матеріалу.

*Процесуальні функції* полягають у спроможності консультанта раціонально поєднувати різні форми розвитку професійної компетентності (семінари, тренінги, вебінари, ворк-шопи, спецкурси, флеш-курси тощо), самоосвітню діяльність педагогічного працівника і використання наявних ресурсів.

**Науково-методичний супровід педагогів з урахуванням їхньої професійної підготовленості**

Способи науково-методичного супроводу педагогів з урахуванням їхньої професійної підготовленості		
<b>Перший</b>	<b>Другий</b>	<b>Третій</b>
Для педагогів із низьким (початковим) рівнем сформованості дидактичних умінь.	Для педагогів із середнім рівнем сформованості дидактичних умінь.	Для педагогів із високим рівнем сформованості дидактичних умінь.
<b>Зміст навчання</b>		
Система знань із методики викладання навчальних предметів, фахові знання, масовий позитивний досвід.	Заповнення прогалін у професійній компетентності, перспективний педагогічний досвід.	Інформаційне наповнення пов'язане з новими знаннями, інноваційними процесами у викладанні предметів, конструювання та розробка нових нестандартних педагогічних технологій, робота з альтернативними програмами.
<b>Функції науково-методичного супроводу</b>		
Переважає компенсаторна функція науково-методичного супроводу.	Розвивальна функція науково-методичного супроводу.	
<b>Форми та методи, які використовуються під час науково-методичного супроводу педагогічних працівників</b>		
Традиційні форми і методичної роботи: методичні оперативні наради, консультування, предметні тижні, тижні класних керівників, семінари, відкриті уроки, конференції, педагогічні читання тощо.	Активні форми і методи навчання під керівництвом консультанта, керівника методичної комісії: квести, брейн ринг тощо, ці методи спонукають до активної розумової і практичної діяльності у процесі оволодіння навчальним матеріалом.	Самостійний вибір форм та методів навчання, які знаменують собою перехід від регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу до розвиваючих, проблемних, дослідницьких, пошукових, що забезпечує народження пізнавальних мотивів та інтересів, умов для творчості та розвитку професійної майстерності.

*Рефлексивні функції* консультанта допомагають педагогічним працівникам осмислити власні здобутки в процесі професійного розвитку, вчасно реагувати на зміни та коригувати власний план професійного розвитку.

*Функції супервізії* – це професійна підтримка та спостереження за роботою педагогічних працівників щодо набуття ними певних компетентностей, наставництва, виправлення помилок, що виникали під час освітнього процесу, надання професійної допомоги спеціалісту або закладу освіти (*Типове*

*положення...*, 2018) з метою професійного та особистісного розвитку, подолання власних професійних труднощів.

Під час проведення супервізії (індивідуальна та групова форма) провідна функція консультанта ґрунтується на взаємодії, діалозі та партнерських відносинах.

Індивідуальна форма проведення супервізії передбачає ознайомлення супервізора з результатами самооцінювання педагогічного працівника та обраними ним пріоритетами професійного розвитку, спостереження за його діяльністю, проведення наставницької бесіди,

підтримку у створенні індивідуального плану професійного розвитку. Групова форма – полягає в роботі супервізора з групою педагогічних працівників (5-12 осіб) для обговорення кращих практик, труднощів у професійній діяльності, пошуку та вироблення нових шляхів їх вирішення, а також можливостей для подальшого розвитку.

Позиція консультанта у проведенні супервізії ґрунтується на партнерстві, наставництві, допомозі педагогам в ухваленні рішень щодо їх професійного розвитку на основі цінностей суспільства знань.

*Консультування педагогічних кадрів як функція консультанта Центру* може відбуватися у контексті підтримки, супроводу професійної діяльності, індивідуальної консультативної допомоги. Педагогічні працівники потребують допомоги консультантів у ситуаціях освітніх оновлень, зміни Державних стандартів, Концепцій, інноваційних технологій, запровадження дистанційного / змішаного навчання тощо. Зазвичай, це такі ситуації невизначеності, що потребують подолання суперечностей між тимчасовою неготовністю до здійснення професійної діяльності у відповідності до нових умов та вимог.

Консультант має дотримуватися етичних норм спілкування з педагогом, глибокого професійного розуміння проблеми, мати здатність до аналітичної діяльності.

Особливості реалізації функцій консультанта полягають у персоніфікованості консультування (робота з кожним педагогічним працівником, урахування його досвіду, цінностей, освітніх запитів та рівня професіоналізму); комплексності (поєднання кількох важливих напрямів діяльності, функцій, ролей).

*Консультування педагогічних кадрів може складатися з таких етапів:*

- визначення науково-методичної проблеми, її детальна характеристика;
- виявлення ускладнень у вирішенні проблеми;
- рефлексія педагогічним працівником власної позиції і спроможності у вирішенні проблеми;
- обговорення альтернативних варіантів розв'язання ускладнень;
- вибір найбільш прийняттого, ефективного способу вирішення проблеми;
- визначення шляхів практичної реалізації обраного варіанту;
- прогнозування результатів і вибір критеріїв їх оцінювання;
- рефлексія (консультант у роботі з педагогом через певний час повертається

до обговорення результатів вирішення проблеми і підводить підсумки) (Сорочан, 2020).

До компетентностей консультанта центра професійного розвитку педагогічних працівників належать: *фасилітативна функція*, спрямована на мотивацію осіб, які навчаються, спонукання до особистісного та творчого розвитку, успіху та самореалізації у різних видах діяльності.

Консультант має володіти певними знаннями закономірностей професійного розвитку, основ творчості та творчої діяльності, психології, концепції досягнення життєвого успіху. Фасилітатор – у процесі взаємодії з педагогами сприяє розкриттю їхнього творчого потенціалу, розвиває педагогічну майстерність і професіоналізм. Він забезпечує сприятливі умови для виявлення індивідуальності кожного педагогічного працівника, спрямовує на пріоритети особистісного, інтелектуального та творчого розвитку. До *функцій менеджменту* належить знання та оперування основними положеннями з управління професійним розвитком різних категорій та освітнім менеджментом, знання законодавства та нормативно-правових актів, які регламентують діяльність у сфері освіти. Менеджер має мати лідерські якості, – це консультант, який уміє професійно управляти процесом професійного розвитку педагогів, здійснювати планування, організацію, координацію, встановлювати і аналізувати результати, вести документацію та звітність. Управління процесом професійного розвитку передбачає персоніфікований облік педагогів, диференціацію їх за освітніми запитами, віком, стажем, атестаційними категоріями, рівнем професійного розвитку тощо. До *функцій експерта* входять інноваційні процеси розвитку освітніх систем, проведення процедури експертизи, визначення стану та перспектив розвитку освітніх систем, попереднє оцінювання програм та проектів інноваційного розвитку. Консультант всебічно сприяє можливості стратегії професійного розвитку, надає інформацію щодо організацій/установ, які проводять підвищення кваліфікації та розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників. Однією зі складових менеджменту професійного розвитку педагогічних працівників є забезпечення необхідного середовища/інфраструктури (зручність графіку, оснащення приміщення, обладнання тощо). *Консультант-модератор* – це функція групової комунікації, діалогу. Модеруючи процеси освітніх заходів, консультант-модератор веде дискусію, дебати, «круглі столи», брифінги, тим самим стимулює до активної участі як учасника групи, так і всю групу. Модератор узагальнює думки учасників

заходу, підводить до логічного узагальнення, спрямовує на досягнення результату. Тьютор – фахівець-консультант, викладач, який розробляє індивідуальні освітні програми, організовує й супроводжує самостійне навчання за індивідуальною траєкторією, створює необхідні умови для реалізації індивідуальної освітньої програми педагогічного працівника, який навчається, в тому числі, засобами дистанційної освіти. *Функції тьюторінгу* спрямовують консультантів на роботу з інформаційно-цифровими технологіями, способами та засобами роботи з інформацією. Тьютор допомагає педагогічним працівникам створити власний контент, вибудувати траєкторію успіху з оволодіння цифровими технологіями. Консультант-тьютор робить акцент на рефлексії, яка надає можливості педагогічним працівникам усвідомити власні освітні потреби і самостійно визначити зміст, форми і терміни навчання. Під патронатом тьютора педагогічні працівники осмислюють власні навчальні можливості та перспективи професійного розвитку, вибудовують індивідуальну освітню програму.

Центрами мають бути створено *умови для професійного розвитку* педагогічних працівників: діагностика професійної компетентності педагогів; забезпечення диференційованого підходу до підвищення кваліфікації педагогічних працівників; впровадження інноваційних технологій навчання; оновлення змісту освітньо-професійної програми; впровадження інформаційно-комунікаційних технологій; забезпечення практичної спрямованості заходів з підвищення кваліфікації; залучення педагогів-новаторів до навчального процесу; організація зворотного зв'язку.

Отже, виходячи із стратегічних цілей і нових функцій працівників-консультантів Центру можемо дійти висновку, що вектор професійного розвитку у системі науково-методичного супроводу суттєво змінився і має відбуватися безперервно впродовж життя.

*Створення інформаційного простору Центру.* Пріоритетним завданням розвитку освіти ОТГ (Методичні рекомендації..., 2018) залишається розвиток єдиного інформаційного освітнього простору. Можливості використання засобів цифрової освіти цілком відповідають соціальному замовленню щодо підвищення професійної компетентності вчителя. Робота Центру спрямовується на: запровадження мережної взаємодії між професійними спільнотами педагогічних працівників, проектними командами, творчими групами та закладами освіти, які користуються сервісними послугами Центру, сайтів та блогів як нових

форм організації методичної роботи системи освіти ОТГ, розширення застосування інформаційно-комунікаційних технологій, створення умов для дистанційної /змішаної форм взаємодії педагогів у віртуальній площині (вебінари, онлайн-наради, конференції тощо).

Використання інформаційного простору в системі роботи Центру – одна з форм організації методичної діяльності, основою якої є керована самостійна робота слухачів, широке застосування у навчанні сучасних інформаційних, комп'ютерних та телекомунікаційних технологій, дистанційних форм і методів навчання.

*Індивідуальний підхід до професійного супроводу педагогічних працівників на основі проєктів професійного розвитку.* Професійний розвиток сучасного фахівця становить багатовимірний циклічний процес якісних змін з урахуванням парадигми позицій педагогічної інноватики, на основі новітніх підходів, моделей і форм підвищення кваліфікації, що ґрунтуються на принципах гнучкості, відкритості, диференційованості, трансформації у сферу освітніх послуг (Сидоренко, 2016).

Нова технологія професійного супроводу педагогічних працівників, – проєкти професійного розвитку, – спирається на засади теорії прогресу професіоналізму та компетентнісного підходу. Вона спрямована на опанування певних професійних компетентностей, затребуваних освітньою практикою, задовольняє потреби педагогів у самоосвіті, створює передумови професійного розвитку в інформаційному освітньому середовищі.

У міжкурсовий період педагогічна спільнота має можливість долучитися до різноманітних методичних заходів у межах ОТГ, району та області, що, зокрема, дозволяє здійснювати взаємозв'язок наукового знання та освітньої практики.

Зауважимо, що *проєкти професійного розвитку* педагогічних працівників – це спеціально сконструйоване розвивальне професійне середовище, яке спрямоване на створення системи безперервної освіти в міжкурсовий період (Водолазька, 2019). У проєктах професійного розвитку реалізується трирівнева структура системи безперервної освіти в міжкурсовий період: ОППО готує та сертифікує тренерів, консультантів, експертів, тьюторів, які потім взаємодіють у Центрах та закладах освіти ОТГ, на фахових зустрічах (циклові комісії, творчі групи тощо) безпосередньо з педагогами в процесі формування необхідних компетентностей. Проєкт є комплексом дій, спрямованих на одержання унікального результату, що може бути



продуктом чи послугою. Проєкт – це план, послідовність конкретних дій, обмежених у часі, які має на меті досягнення конкретних результатів (змін).

Спільними ознаками проєктів як виду діяльності є спрямованість на досягнення конкретних цілей; скоординованість взаємозалежних дій; обмеженість тривалості у часі; неповторність та унікальність певною мірою.

Перед початком створення проєкту обов'язковим є здійснення діагностичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників, який передбачає системне вивчення професійних запитів й особистісний рівень компетентностей.

Технологія проєкту дозволяє організувати процес навчання так, щоб його учасники стали співавторами, розвивали методологічну, методичну, дидактичну, комунікативну, психологічну, правову, соціальну та фахову компетентності, досягали успіху, були вмотивовані, зацікавлені конкретними напрямками роботи відповідно до обраної індивідуальної освітньої траєкторії на основі принципів організації науково-методичної

роботи в міжкурсовий період (динамізм, варіативність, модульність, взаємодія, масовість, практичну спрямованість та результативність) та інтеракції.

Висновки. Створення Центрів професійного розвитку педагогічних працівників у територіальних громадах обґрунтовано нами з огляду на законодавчо-нормативні документи України: Постанови КМУ, Концепції та Положення, а також враховано функції і завдання, які покладено на Центр та його співробітників. Робота Центру сприятиме сталому розвитку професійної компетентності вчителів в межах територіальних громад, забезпечить консультативну і психологічну підтримку, методичний супровід у підготовці до фахових заходів, супровід участі педагогів у Сертифікації тощо, що дозволить всебічно розвивати їхню індивідуальну траєкторію шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Перспективність подальшої роботи полягає в розробленні Стратегії Центру в умовах територіальної громади, визначенні дорожньої карти на 2021–2025 рр., та розгляді перспектив розвитку Центру за межами територіальної громади.

#### Список використаних джерел

- Вітюк, В. (2018). *Інноваційні технології розвитку педагогів в умовах реформування освіти*. URL: [file:///C:/Users/admin/Downloads/pedp\\_2018\\_2\\_4.pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/pedp_2018_2_4.pdf)
- Водолазька, Т. (2019). *Професійна програма розвитку педагога в системі підвищення кваліфікації*. URL: [https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/rektorat/zvity\\_2019/zvit\\_ippo\\_2019.pdf](https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/rektorat/zvity_2019/zvit_ippo_2019.pdf)
- Про освіту*. Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017 URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Концепція розвитку педагогічної освіти*. (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
- Методичні рекомендації з розроблення положення про структурний підрозділ освіти виконавчого органу об'єднаної територіальної громади*. (2018). URL: <https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/357/26.12.18.pdf>
- Положення про Центр професійного розвитку педагогів*. (2020). URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-zatverdiv-polozhennya-pro-centr-profesijnogo-rozvitku-pedagogiv>
- Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників*. Постанова КМУ № 800 від 21.08.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
- Сидоренко, В. В. (2016). *Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти*. URL: <https://bitly.su/9ICeb>
- Сорочан, Т. (2020). *Консультування і supervізії в Центрі професійного розвитку педагогічних працівників*. Київ: УІПО URL: <http://uvupo.ues.net.ua/index.php/ua/cabinets-ua>
- Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська*

#### References

- A typical program of advanced training of pedagogical staff for work in conditions of inclusive education in institutions of general secondary education in accordance with the requirements of the Concept «New Ukrainian School»*. Retrieved from [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/66061/](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/66061/) [in Ukrainian].
- A Typical Regulations on the Implementation of the Supervision*. Retrieved from <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/12/SUPERVIZIYA-POLOZHENN-2.pdf> [in Ukrainian].
- Law of Ukraine «On Education» № 2145-VIII*. (2017, September 5). Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Methodological recommendations for the development of regulations on the structural division of education of the executive body of united territorial community*. Retrieved from <https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/357/26.12.18.pdf> [in Ukrainian].
- Regulations on the Center for Teachers' Professional Development*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-zatverdiv-polozhennya-pro-centr-profesijnogo-rozvitku-pedagogiv> [in Ukrainian].
- Resolution of the CMU № 800 (2019, August 21)*. «Some issues of the advanced training improving of scientific and pedagogical staff». Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Sorochan, T. (2020). *Consulting and supervision at the Center for Professional Development of Pedagogical Staff*. Kyiv: Ukrainian Institute of Education Development. Retrieved from <http://uvupo.ues.net.ua/index.php/ua/cabinets-ua> [in Ukrainian].
- Sydorenko, V.V. (2016). *Innovative directions of scientific and methodological support professional development of teaching staff at post-graduate education*. Retrieved from <https://bitly.su/9ICeb> [in Ukrainian].
- The Concept of the Pedagogical Educational System Development*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/>

школа». (2019). URL: [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/66061/](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/66061/)  
*Типове положення про проведення супервізії впровадження.* (2018). URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/12/SUPERVIZIYA-POLOZHENN-2.pdf>

**Відомості про автора:**

**Тарасова Вікторія Анатоліївна**

marsetka11@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-186-194

*Матеріал надійшов до редакції 13. 11. 2022 р.  
Прийнято до друку 25. 11. 2022 р.*

pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-  
pedagogichnoyi-osviti [in Ukrainian].

Vitiuk, V.V. (2018). *Innovative technologies of teachers' professional development in the conditions of education reform.* Retrieved from file:///C:/Users/admin/Downloads/pedp\_2018\_2\_4.pdf [in Ukrainian].

Vodolazka, T. (2019). *Professional teacher development program in the advanced training system.* Retrieved from [https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/rektorat/zvity\\_2019/zvit\\_ippo\\_2019.pdf](https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/rektorat/zvity_2019/zvit_ippo_2019.pdf) [in Ukrainian].

**Information about the author:**

**Tarasova Viktoriia Anatoliivna**

marsetka11@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-186-194

*Received at the editorial office 13. 11. 2022.  
Accepted for publishing 25. 11. 2022.*

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Баранцова Ірина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Батарейна Ірина Олександрівна** – аспірантка, старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Бойко Оксана Юріївна** – аспірант кафедри англійської філології та лінгводидактики, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя);

**Буряк Ірина Ісмаїлівна** – аспірантка кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Варениченко Анастасія Борисівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Волік Наталія Миколаївна** – аспірантка кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Воровка Володимир Петрович** – доктор географічних наук, професор, завідувач кафедри біології людини і екології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Гончарова Ольга Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Городнича Світлана Володимирівна** – здобувачка PhD кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Гузь Володимир Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Гузь Наталія Василівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Дубяга Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Житнік Тетяна Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Захарова Наталя Юріївна** – кандидат економічних наук, доцент кафедри управління та адміністрування, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Кваша Наталія Валентинівна** – методист, Запорізький міський територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг) (м. Запоріжжя);

**Ковальова Ольга Вікторівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Коноваленко Тетяна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан філологічного факультету, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Котова Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії методики фізичного виховання і спортивних дисциплін, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Мартинова-Ганецька Тетяна Миколаївна** – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Марченко Оксана Анатоліївна** – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри економіки та готельно-ресторанного бізнесу, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Маслова Аліна Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Матюха Галина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Мелаш Валентина Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Негрій Ольга Іванівна** – здобувачка PhD, викладач-стажист кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Нижник Тетяна Олексіївна** – старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Окуліч-Козарин Валерій** – доктор соціальних наук, професор факультету соціальних наук та інформатики, Вища школа Бізнесу – Національний університет Луїса (м. Новий Сонч, Польща);

**Осипенко Світлана Олександрівна** – кандидат економічних наук, старший викладач кафедри управління та адміністрування, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Павленко Олександр Михайлович** – кандидат технічних наук, доцент кафедри управління та адміністрування, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Переверзєва Олена Валентинівна** – концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Постол Анатолій Анатолійович** – доктор економічних наук, професор кафедри економіки та готельно-ресторанного бізнесу, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Приходько Тетяна Володимирівна** – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Рутковський Максим Сергійович** – аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Свириденко Ганна Василівна** – аспірантка факультету спеціальної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; асистент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Степчук Надія Володимирівна** – старший викладач кафедри фізичного виховання, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород);

**Суханова Ганна Петрівна** – старший викладач кафедри теорії методики фізичного виховання і спортивних дисциплін, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Таган Людмила Володимирівна** – старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Тарасова Вікторія Анатоліївна** – здобувачка PhD, старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Топалов Євген Миколайович** – магістр з філології, перекладач та викладач двох іноземних мов, асистент кафедри германської філології, студент магістратури, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Цибульська Вікторія Вікторівна** – кандидат з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри теорії методики фізичного виховання і спортивних дисциплін, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Шанта Іван Федорович** – старший викладач кафедри фізичного виховання, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород);

**Шкірта Михайло Іванович** – старший викладач кафедри фізичного виховання, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород);

**Щебликіна Зоя Вікторівна** – старший викладач кафедри управління та адміністрування, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Щебликіна Інна Олександрівна** – кандидат економічних наук, доцент кафедри фінансів, банківської справи та страхування, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя);

**Шевченко Юлія Михайлівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Ярема Любов Василівна** – кандидат економічних наук, доцент, декан факультету економіки і природокористування, Відокремлений підрозділ НУБіП України «Бережанський агротехнічний інститут» (м. Бережани).

## INFORMATION ABOUT AUTHORS

**Barantsova Iryna Olexandrivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Methods of Teaching Germanic Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Batareina Iryna Olexandrivna** – Postgraduate Student, Senior Lecturer of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Boiko Oksana Yuriiivna** – postgraduate student of the Department of English Philology and Linguistic Didactics of Zaporizhzhia National University (Zaporizhzhia);

**Buriak Iryna Ismailovna** – Postgraduate Student of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Dubiaha Svitlana Mykolaivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Goncharova Olga Anatoliivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methodology of Teaching Germanic Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Horodnycha Svitlana Volodymyrivna** – Postgraduate Student of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Huz' Natalia Vasylivna** – Candidate of Psychological Sciences (PhD), Associate Professor of the Department of Psychology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Huz' Volodymyr Vasyliovych** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Konovalenko Tetiana Vasylivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Philological Faculty, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Kotova Olena Volodymyrivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Kovaleva Olga Viktorivna** – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Kvasha Nataliya Valentinivna** – Methodist, Zaporizhzhia City Territorial Center of Social Services (provision of social services) (Zaporizhzhia);

**Marchenko Oksana Anatoliivna** – Doctor of Economics, Professor, Head of the Department of Economics and Hotel and Restaurant Business, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Martynova-Ganetska Tetiana Mykolaivna** – student of the second (Master's) level of higher education, specialty 053 Psychology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Maslova Alina Viktorivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methodology of Teaching Germanic Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Matiukha Halyna Vasylivna** – Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D), Associate Professor at the Department of Methods of Teaching Germanic Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Melash Valentyna Dmytrivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Nehrii Olha Ivanivna** – Postgraduate Student, Teacher-Intern of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Nyzhnyk Tatyana Oleksiivna** – Senior Lecturer of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Okulicz-Kozaryn Walery** – Dr. of Social Sciences, Professor of Faculty of Social Sciences and Information, National Louis University (Nowy Socz, Poland);

**Osypenko Svitlana Olexandrivna** – Candidate of Economic Sciences, Lecturer of the Department of Management and Administration, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Pavlenko Oleksandr Mykhailovych** – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Management and Administration, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Pereverzeva Olena Valentinivna** – Concertmaster of the Department of Theory and Methodology of Music Education and Choreography, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Postol Anatolii Anatoliyovych** – Doctor of Economics, Professor of the Department of Economics and Hotel and Restaurant Business, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Pryhodko Tatiana Volodymyrivna** – Master's student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Rutkovskiy Maksim Sergiyovych** – Postgraduate Student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Shanta Ivan Fedorovych** – Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Uzhhorod National University (Uzhhorod);

**Shcheblykina Inna Oleksandrivna** – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of finance, banking and insurance, Zaporizhzhia National University (Zaporizhzhia);

**Shcheblykina Zoia Viktorivna** – senior lecturer of the Department of Management and Administration, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Shevchenko Yuliia Mykhailivna** – Doctor of Science in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Shkirta Myhailo Ivanovych** – Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Uzhhorod National University (Uzhhorod);

**Stepchuk Nadiya Volodymyrivna** – Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Uzhhorod National University (Uzhhorod);

**Sukhanova Hanna Petrivna** – Senior Teacher of the Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Svyrydenko Hanna Vasylivna** – Postgraduate Student, Faculty of Special Education, Ukrainian State University named after Mykhailo Dragomanov; assistant of the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Tagan Ludmila Volodimirivna** – Senior Lecturer of the Department of Preschool Education and Social Work, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Tarasova Viktoriia Anatoliivna** – Postgraduate Student, Senior Lecturer of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Topalov Yevhen Mykolaiovych** – Master of Philology, Translator and Teacher of Two Foreign Languages, Assistant of the German Philology Department, Master's student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Tsibulska Viktoriia Viktorivna** – Candidate of Physical Education and Sports, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Varenychenko Anastasiia Borisovna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher-Trainee of the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Volik Nataliya Mykolaivna** – postgraduate student of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Vorovka Volodymyr Petrovich** – Doctor of Geography, Professor, Head of the Department of Human Biology and Ecology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Yarema Lubov Vasylivna** – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Economics of Enterprise, Separated subdivision NULESU of Ukraine «Berezhany Agrotechnical Institute» (Berezhany);

**Zakharova Natalia Yuriivna** – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Management and Administration, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Zhytnik Tetiana Serhiivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia).

## ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

### I. ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ:

1. Статті подаються тільки в електронній версії (pedagogy@mdpu.org.ua) або завантажуються безпосередньо через інтерфейс OJS (<http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv>).
2. Мова статті: українська, англійська.
3. Обсяг статті – від **0,4** (16 000) до **1 др. арк.** (40 000 друкованих знаків разом із пробілами). (Меню – Сервіс – Статистика). Оптимальний обсяг статті – 0,5 др. арк.
4. Текст має бути набраний у текстовому редакторі MS Word.
5. Параметри сторінки: всі поля – 2,5 см, без колонтитулів і нумерації сторінок. Розмір паперу – А 4.
6. Шрифт основного тексту Times New Roman, розмір 12, стиль звичайний. Текст друкується без переносів.
7. Параметри абзацу:
  - вирівнювання – за шириною;
  - міжрядковий інтервал – 1;
  - абзацний відступ – 1 см;
  - інтервал між абзацами – 0 мм.

### II. ВИДАВНИЧЕ ОФОРМЛЕННЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕКСТУ СТАТТІ:

**Блок 1.** Індекс УДК (12 пт, у лівому куті, напівжирний шрифт, без відступу першого рядка);

**Блок 2** – українською мовою:

- **назва статті** (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- **ІІ автора** (повністю, 12 пт, звичайний, відцентровано);
- *назва закладу, де працює автор* (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Анотація:** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі з нового рядка – текст анотації обсягом від 600 до 800 друкованих знаків (12 пт, звичайний, по ширині тексту);
- **Ключові слова:** (12 пт, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний, по ширині тексту).

**Блок 3** – англійською мовою:

- **Resume:** (12 пт, напівжирний).
- **ІІ автора** (з нового рядка, повністю, 12 пт, по ширині тексту);
- **назва статті** (12 пт, напівжирний шрифт, зразу після ІІ автора в цьому ж рядку, малими літерами). Далі з нового рядка – текст анотації обсягом від 1500 до 2000 друкованих знаків (12 пт, звичайний, по ширині тексту);
- **Keywords:** (12 пт, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

**Блок 4** Основний текст статті (12 пт, шрифт звичайний) повинен містити такі елементи, затверджені постановою президії ВАК України № 7-06/1 від 15.01.2003 р. «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України»:

- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, і на які спирається автор;
- формулювання цілей статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки дослідження й перспективи подальшої роботи в цьому напрямі.

**Блок 5.** Список використаних джерел (мовою оригіналу):

- підзаголовок «Список використаних джерел» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, відцентровано);
- перелік використаних джерел (12 пт, звичайний шрифт) подається в алфавітному порядку, оформлюється згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006.



– покликання на джерело в тексті подавати в круглих дужках (Ашиток, 2015, с. 4), де вказується автор, рік видання і номер сторінки.

**Блок 6.** Список використаних джерел (англійською мовою):

– підзаголовок «References» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, відцентровано);

– список використаних джерел із дотриманням вимог APA style, 6th edition: (<http://www.calstatela.edu/library/guides/3apa.pdf>, <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>, [http://library.nmu.edu/guides/userguides/style\\_apa.htm](http://library.nmu.edu/guides/userguides/style_apa.htm)).

**Блок 7.** Коротка довідка про автора (авторів) українською та англійською мовами: прізвище, ім'я, ім'я по батькові – науковий ступінь, учене звання, посада, власний e-mail; назва ЗВО, юридична адреса закладу.

### III. ФОРМАТУВАННЯ ОКРЕМИХ ОБ'ЄКТІВ:

#### 3.1.1. Списки

Списки оформлюються так:

- нумеровані: «1. », «1) », «а »;
- марковані: «- », «•».

#### 3.1.2. Таблиці

Таблиці нумеруються. Слово «Таблиця 1.» подається курсивом у правому куті. Формат **назви таблиці**: відцентрована назва, напівжирний шрифт, розміщення – над таблицею. Після таблиці необхідно один рядок пропустити.

Таблиця 1

#### Дидактичні можливості вебінар орієнтованих платформ

Дидактичні завдання	Засоби вебінар орієнтованої платформи
Повідомлення навчальної інформації, ілюстрація пояснень вчителя	- аудіо-, відеоконференція; - електронна дошка; - спільне відвідування веб-сайтів; - демонстрація роботи програмного забезпечення.
Забезпечення групової взаємодії	- текстовий чат, аудіо- відеоконференція; - спільна робота з електронною дошкою та документами; - додаткові віртуальні кімнати для групового навчання.
Оцінювання навчальних досягнень	- тести, опитування із візуалізацією отриманих результатів.

#### 3.1.3. Рисунки

Рисунки нумеруються. Формат підпису рисунка: відцентрована назва, курсив, розміщення – під рисунком, позначається скороченим словом «Рис.». Перед рисунком і після нього необхідно пропустити один рядок.

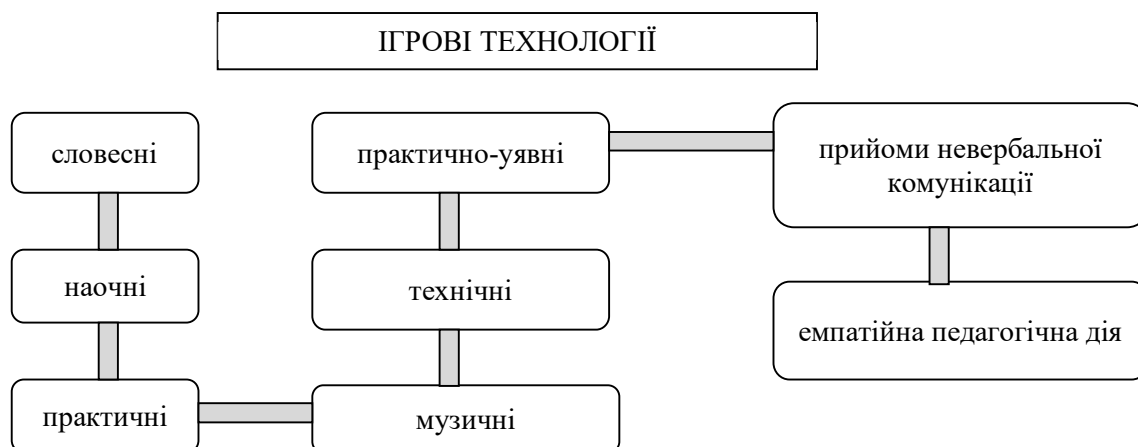


Рис. 1. Ігрові технології

#### IV. ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО НАБОРУ:

Скорочення типу *та ін, і т. п.*, ініціали при прізвищах (напр., *К. Д. Ушинський*), назви населених пунктів типу *м. Київ, с. Іванівка* друкуються через нерозривний пробіл. Скорочення типу *90-ті, 1-го* – із нерозривним дефісом.

При наборі тексту слід розрізняти символи тире « – » та дефіс «-»

Основний тип лапок – «».

Назва символу	Символ	Клавіатурний еквівалент	Приклади використання
Нерозривний пробіл		<Ctrl>+<Shift>+<пробіл>	Ініціали та скорочення відокремлюються нерозривним пробілом: <b>Правильно:</b> «за визначенням П. Крутя», «м. Київ» <b>Неправильно:</b> «за визначенням П. Крутя», «м. Київ»
Дефіс	-	<Ctrl>+<Shift>+<->	<b>Правильно:</b> «науково-практична діяльність» <b>Неправильно:</b> «науково – практична діяльність»
Тире	–	<Alt>+<Ctrl>+<Num->	Тире відокремлюється з обох боків пропусками та є більшим за довжиною від дефісу. Використовується для логічного поділу речення та опису діапазонів: § «YouTube – сервіс, що надає послуги відеохостинга.» § 1941 – 1945 рр. § Київ – Одеса
Лапки (ялинка)	«»	< Shift >+<">	Використовуються як <u>основний тип лапок</u> . <b>Правильно:</b> «екологічна казка» <b>Неправильно:</b> § ‘екологічна казка’ § “екологічна казка”
Верхні лапки	“”	<Ctrl>+<`>+<Shift>+<`>; <Ctrl>+<'>+<Shift>+<'>	Використовуються як вкладені лапки: «...термін “Екологічна казка” вживається...»
Апостроф	’	<Ctrl>+<'>+<'>	<b>Правильно:</b> «взаємозв’язок» <b>Неправильно:</b> «взаємозв'язок», «взаємозв''язок».

**Наукове видання**

**Науковий вісник  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
Серія: Педагогіка**

**Випуск XXIX**

**Матеріали подано мовою оригіналу.**

**Автори опублікованих матеріалів несуть цілковиту відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.**

**Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.  
Рукописи не повертаються.**

**Підписано до друку 29.11.2022 р. Формат 60x84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.  
Ум. друк. акр. 23,6. Тираж 300 примірників**

**Видавець  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
Адреса: вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Запорізька область, Україна, 69000  
Тел. (0619) 44 04 64**

**Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції  
від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324**

**Надруковано ФО-П Однорог Т.В.  
Тел. (098) 243 96 51  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції  
від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477**