

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

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

1 (32)' 2024

**ЗАСНОВАНИЙ
У ВЕРЕСНІ 2008 РОКУ**

ВИХОДИТЬ ДВІЧІ НА РІК

**ЗАПОРІЖЖЯ
2024**

УДК 378 (066)
ББК 74.58
Н 34

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

- ВЕНЦЕВА Надія** – доктор педагогічних наук, професор кафедри менеджменту та адміністрування, Бердянський державний педагогічний університет (Україна);
- 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, 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 кафедри 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** – доктор педагогічних наук, перший проректор, доцент кафедри спеціальної освіти та 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);
- ФУНТИКОВА Ольга** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти, Маріупольський державний університет (Україна);
- ЦОКУР Ольга** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри романо-германської філології і методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний 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 № 18 від 26.06.2024 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, 2024

ЗМІСТ

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

Баранцова Ірина	
Міжкультурна компетентність в контексті аксіологічного підходу до навчання.....	8
Червонська Лілія, Сегеда Наталя	
Стан професійної підготовки бакалаврів хореографії в закладах вищої освіти України (2014–2021 рр.).....	14
Галь Богдан	
Формування мережі навчальних закладів лівобережної України наприкінці XVIII ст. (для вивчення історії України на практичних заняттях учнів 8 класу).....	29
Галь Богдан	
Забезпечення навчальною літературою учнів полтавської гімназії (перша половина XIX ст.) (для вивчення історії України на практичних заняттях учнів 9 класу).....	35
Жейнова Світлана, Синьоока Анастасія	
Роль соціального супроводу в підготовці молоді до батьківства.....	41
Ляпунова Валентина, Мільчевська Ганна	
Ідеї зарубіжних науковців щодо використання мультимедійних засобів у роботі з дітьми дошкільного віку.....	47
Ляпунова Валентина, Негрій Ольга	
Використання Есо-Марс для розуміння сильних сторін та ресурсів родини, постраждалої внаслідок надзвичайної ситуації.....	55
Марецька Юлія, Бунчук Оксана, Таблер Тетяна	
Готовність випускника педагогічного закладу вищої освіти до майбутньої професійної діяльності як умова його конкурентоспроможності.....	62
Пачева Валентина, Пачев Сергій	
Вживання неофемінітивів у науковому та діловому українському мовленні.....	69
Татарін Володимир	
Вольові бар'єри в освітньому процесі: сутність і класифікація.....	76
Шевченко Юлія, Кондратенко Валентина	
Інклюзія у вищій освіті: університетські практики впровадження інклюзії.....	83

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Єна Аліна	
Соціально-психологічний тренінг як один із засобів формування психологічної стійкості особистості.....	88
Жейнова Світлана, Нахалова Ольга	
Формування позитивного світосприйняття у дітей дошкільного віку в умовах воєнного часу засобами арттерапії.....	93
Житнік Тетяна	
Сугестивна роль мистецтва у формуванні естетичних та загальнолюдських цінностей дітей дошкільного віку.....	100
Ковальова Ольга	
Емпатія, як передумова побудови здорових стосунків в освітньому процесі.....	112
Ляпунова Валентина, Негрій Ірина	
Роль толерантності у формуванні національної ідентичності дітей старшого дошкільного віку.....	117
Митева Арина, Врубел Анна	
Формиране на комунікативната компетентност като компонент на професионалното умение на учителя по музикално изкуство.....	124

Надольська Юлія, Спіфанцева Лариса	
Розвиток критичного мислення як важлива складова професійної компетентності здобувачів вищої освіти.....	131
Подпльота Світлана, Маслова Аліна	
Роль наставника у формуванні мотивації до навчання та саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов	138
Савченко Людмила, Табачник Інна	
Профілактика адиктивної поведінки студентської молоді в умовах сьогодення за допомогою психолого-педагогічного тренінгу.....	143
Саєнко Юлія, Капустіна Єлизавета	
Розвиток мовленнєвої діяльності молодших школярів на заняттях з української мови.....	147
Шульженко Олександр	
Психологічні чинники розвитку професійної самосвідомості фахівців спеціальної освіти	154

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Багрій Тетяна	
Фахові компетентності майбутнього педагога-музиканта: сутність, зміст, структура (диригентсько-хоровий аспект).....	159
Врубель Ганна	
Формування фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах здоров'язбережувальних технологій	165
Дюжикова Тетяна, Галиця Вадим, Ніколаєва Юлія	
Реалізація задач щодо соціально-професійного самовизначення учнів старшої школи вчителями предметів природничого циклу.....	171
Зінченко Юлія, Піддубна Валентина	
Участь батьків дітей з особливими освітніми потребами в організації інклюзивного навчання	179
Кожевников Петро	
Педагогічні умови формування інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики за допомогою інноваційних технологій.....	184
Конюхов Сергій	
Проблема навчання майбутніх ІТ-фахівців баз даних в українських та іноземних дослідженнях	193
Мержева Лариса	
Сценічне хвилювання як складова здоров'язбережувальних технологій в процесі підготовки майбутніх педагогів-музикантів.....	198
Мержева Лариса, Врубель Ганна	
Впровадження різноманітних здоров'язбережувальних технологій у процесі вокально-хорової діяльності майбутнього педагога-музиканта.....	205
Переверзєва Олена	
Музичне мистецтво у структурі сучасних здоров'язберігаючих освітніх технологій	211
Сюсюкан Юрій	
Розвиток інженерної компетентності на основі конструкторського мислення на уроках фізики	216
Таган Людмила	
Терапевтичні ігри в роботі вчителя-логопеда.....	224
Харченко Тетяна, Гостіщева Наталя	
Освітній потенціал цифрового сторітелінгу в навчанні англійської мови.....	230
Ципак Вікторія, Жейнова Світлана, Клопотенко Любов	
Використання дидактичних ігор і вправ в процесі навчання дітей орієнтуванню в часі	238
Черкашина Крістіна, Гарабазій Ірина	
Естетичне виховання дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах.....	245

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ**Рутковський Максим**

Використання цифрових технологічних рішень на уроках англійської мови250

Негрій Ірина

Сюжетно-рольова гра як засіб розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку256

Відомості про авторів264

CONTENTS

EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS

Barantsova Iryna	
Intercultural competence in the context of axiological approach to learning.....	8
Chervonska Liliia, Seheda Natalia	
The state of professional training of choreography bachelors in higher education institutions of Ukraine (2014-2024 years)	14
Hal Bohdan	
Formation of a network of educational institutions in Left Bank Ukraine at the end of the 18 th century (for study the history of Ukraine in practical classes for 8 th grade students).....	29
Hal Bohdan	
Providing educational literature for students of Poltava gymnasium (first half of the 19 th century). (For studying the history of Ukraine in practical lessons for 9 th grade students)	35
Zheinova Svitlana, Synooka Anastasiia	
The role of social support in the preparation of youth for parenthood	41
Liapunova Valentyna, Milchevska Hanna	
The foreign scientists' ideas regarding the use of multimedia tools in working with preschool children	47
Liapunova Valentyna, Nehrii Olha	
Using Eco-maps to understand the strengths and resources of a family affected by an emergency.....	55
Maretska Yuliia, Bunchuk Oksana, Tabler Tetiana	
Readiness of a graduate of a pedagogical institution of higher education for future professional activity as a condition of his competitiveness	62
Pacheva Valentyna, Pachev Serhii	
The use of neofeminitives in scientific and business Ukrainian language	69
Tatarin Volodymyr	
Volitional barriers in the educational process: essence and classification	76
Shevchenko Yuliia, Kondratenko Valentyna	
Inclusion in higher education: university practices of implementing inclusion	83

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT

Yena Alina	
Social-psychological training as one of the means of forming psychological resistance of the personality	88
Zheinova Svitlana, Nakhalova Olha	
Formation of positive world perception in preschool children during wartime through art therapy means.....	93
Zhytnik Tetiana	
The suggestive role of art in shaping aesthetic and general human values in preschool children	100
Kovaliova Olga	
Empathy as a pre-condition for building healthy relationships in the educational process.....	112
Liapunova Valentyna, Nehrii Iryna	
The role of tolerance in the formation of the national identity of senior preschool children	117
Mitieva Aryna, Vrubel Anna	
Formation of communicative competence as a component of professional skill of the teacher-conductor.....	124
Nadolska Yuliia, Yepifantseva Larysa	
Development of critical thinking as an important component of the professional competence of higher education students.....	131

Podplota Svitlana, Maslova Alina	
Tutor's role in the formation of learning motivation and self-development of future foreign language teachers	138
Savchenko Liudmyla, Tabachnyk Inna	
Prevention of addictive behavior of youth students in today's conditions with the help of psychological and pedagogical training	143
Saienko Yuliia, Kapustina Yelyzaveta	
Development of speech activities of junior students in primary school at Ukrainian language	147
Shulzhenko Oleksandr	
Psychological factors of development of professional self-awareness of special education specialists	154

CONTEMPORARY PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Bagriy Tetiana	
Professional competencies of the future teacher-musician: essence, content, structure (conductor and choral aspect)	159
Vrubel Anna	
Formation of professional competences of future teachers of music art on the basis of health care technologies	165
Diuzhykova Tetiana, Halysia Vadym, Nikolaieva Yuliia	
Implementation of tasks of high school students' socio-professional self-determination by teachers of natural sciences	171
Zinchenko Yuliia, Piddubna Valentyna	
Parental involvement in the education of children with special needs in inclusive learning settings ..	179
Kozhevnykov Petro	
Pedagogical conditions for the formation of innovative competence of future teachers of computer science with the help of innovative technologies	184
Koniukhov Serhii	
The issue of training of future IT specialists of databases in Ukrainian and foreign researches	193
Merzheva Larisa	
Stage excitement as a component of health-saving technologies in the process of training future teachers-musicians	198
Merzheva Larisa, Vrubel Anna	
Implementation of various health protection technologies in the process of vocal and choral activities of the future teacher-musician	205
Pereverzieva Olena	
Musical art in the structure of the contemporary health-preserving educational technologies	211
Siusiukan Yurii	
Development of engineering competence based on constructive thinking in physics lessons	216
Tahan Liudmyla	
Therapeutic games in the work of a speech therapist teacher	224
Kharchenko Tetiana, Gostishcheva Natalia	
Educational potential of digital storytelling in teaching English	230
Tsypak Victoria, Zheynova Svitlana, Klopotenko Liubov	
The use of didactic games and exercises in teaching children time orientation	238
Cherkashyna Kristina, Garabazhii Iryna	
Aesthetic education of children with special educational needs in modern conditions	245

POST-GRADUAL WORKSHOP

Rutkovskiy Maxim	
The use of digital technological solutions in English lessons	250
Nehrii Iryna	
Story-role game as means of development of social intelligence of children of pre-school age	256
Information about authors	267

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

UDK 372.881

INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF AXIOLOGICAL APPROACH TO LEARNING

Iryna Barantsova

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

Resume:

The article presents a new understanding of the competence approach in modern education, an analysis of the existing points of view of scientists on the subject of the study of the essential and structural components of intercultural competence, as well as the determined components of intercultural competence in the context of the axiological approach.

In the article the author gives the definitions of the intercultural competence by several Ukrainian and foreign scientists, describes its characteristics and features in the context of axiological approach.

The article stresses that the need for intercultural competence is due to the globalization of the modern world, as well as the needs of pedagogical science in search of value orientations and a new worldview, the need to acquire competencies that ensure survival in the new world space.

Key words:

competence approach; intercultural competence; axiological approach; intercultural interaction.

Анотація:

Баранцова Ірина. Міжкультурна компетентність в контексті аксіологічного підходу до навчання.

У статті представлено нове розуміння компетентнісного підходу в сучасній освіті, аналіз існуючих точок зору вчених на предмет дослідження сутнісних і структурних компонентів міжкультурної компетентності, а також визначено компоненти міжкультурної компетентності у контексті аксіологічного підходу.

У науковій студії наведено визначення міжкультурної компетентності кількома українськими та зарубіжними науковцями, описано їхні характеристики та особливості в контексті аксіологічного підходу.

Наголошено, що потреба в міжкультурній компетентності зумовлена глобалізацією сучасного світу, а також потребами педагогічної науки в пошуку ціннісних орієнтацій і нового світогляду, потребою в набутті компетентностей, які забезпечують виживання в новому світовому просторі.

Ключові слова:

компетентнісний підхід; міжкультурна компетентність; аксіологічний підхід; міжкультурна взаємодія.

Setting of the problem. The modern “world without borders” is a world of real opportunities and new prospects for student youth of different countries, but under the conditions of revision of permanent educational priorities and concepts. Education aimed at the formation of intercultural competences in students, related to creative activity in the context of culture and values, will contribute to the revival of the spiritual and moral foundations of humanity.

Intercultural competences should be interpreted as those responsible for the development of universal human values by students, since “the axiological approach to culture presupposes a vision of the process and result of the implementation of values in people's affairs and relationships” (Bekh, 2010, p. 26). In the state educational standards of the new generation, in particular, in the program “National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021”, it is stated that one of the priority directions of the state educational policy should be: updating the goals and content of education based on the competence approach and personal orientation, taking into account world experience and the principles of sustainable development; the transition from a

process to a result-based, competency-based paradigm of education; building an effective system of national education on the basis of universal, multicultural, civic values, ensuring the physical, moral, spiritual and cultural development of the child, forming a socially mature creative personality, a citizen of Ukraine and the world, preparing young people for a conscious choice of the sphere of life.

Competency approach in education is a common “territory” of research of domestic and foreign scientists: V. Baidenko, I. Bekh, N. Bibik, M. Yevtukh, V. Lugovyi, O. Ovcharuk, O. Pometun, J. Raven and others. This phenomenon is not a new phenomenon in pedagogy, since the focus on mastering abilities and skills has been leading since the 60s of the last century, but today the ideas of competence have acquired a new “sound” in the context of global changes in society. Various aspects of intercultural competence were covered in the works of O. Zelikovska and others, but the axiological resource of intercultural competence is not quite researched in science.

The purpose of the article is a new understanding of the competence approach in education, the analysis of the existing points of view of scientists

on the subject of the study of the essential and structural components of intercultural competence, as well as the definition of the components of intercultural competence in the context of the axiological approach.

Today, the competent approach is directed from the process of acquisition and accumulation of knowledge, abilities and skills to the final result, to the “output”. V. Lugovyi rightly emphasizes the role of competence in the organization of the educational process and the design of educational programs in higher education. According to him, the principle of relying on the result of training creates conditions for the orientation of educational programs directly on the individual (2009, p. 16). We believe that to a greater extent the idea of competence is related not so much to the result as the final link of achieving the goal, but to its quality. A competent specialist is distinguished by the ability to choose balanced, optimal solutions among the multitude of existing solutions; refute erroneous decisions with arguments; he is characterized by critical, flexible thinking, breadth of outlook.

With the competence approach, knowledge ceases to be “symbolic capital”, since competence is determined by the degree of inclusion of a person in actual activity. In other words, the competence approach requires an answer to the question: in which activities can university students achieve professionalism and competence. I. Bekh emphasizes experience, not awareness, awareness of a person in a certain field (2010, p. 26).

S. Klepko substantiates the opinion that competence has a deep temporal character, but at the same time connects it with the formula “use of time”. “When we say that someone is competent in something, it is recognized that this person is able to solve a certain issue or produce a certain product during the optimal time for society” (Klepko, 2016, p. 154). Thus, competence has its price – a certain time that will be required for its acquisition. Among all the diversity of competences, we highlight intercultural competence. But we will consider it from the perspective of an axiological approach, since this approach is defined by us as the methodological basis, the determining basis of the process of formation of intercultural competence in foreign university students, which is within the scope of the topic of our dissertation research.

The term “intercultural competence” entered the scientific discourse in the early 70s of the last century, when the formation of intercultural communication took place. In the scientific literature, there are also the concepts of “intercultural competence”, “multicultural competence” and “polycultural competence”. The prefix is polyinterpreted in the dictionaries of foreign words by O. Melnychuk, O. Slipushko as

“numerous”, “many”; the prefix multi – is also explained as the multiplicity of objects or the multiplicity of some actions, functions.

Scientist Kim interprets “intercultural competence” as the ability to interact and communicate in an intercultural context (1991, p. 259–275). The definition of “intercultural” means interaction, interpenetration, interdependence, mutual influence, cooperation (M. Byram, M. Rey). We believe that the term “intercultural” most accurately defines the essence of the mentioned phenomenon, since for us there is an important aspect of interaction, by which we understand the dialogue of cultures and values, rather than the quantitative presence of cultures. The opinion of the researcher O. Zelikovska is interesting, she says that the term “intercultural” arose within the framework of intercultural pedagogy (pedagogy of peace), which is based on traditional humanistic principles. The task of peace pedagogy is to “educate a peace-loving personality who thinks globally and is free from ideological, racial and other stereotypes, possesses “intercultural loyalty” and is aware of his personal responsibility for preserving peace on earth” (Zelikovska, 2010, p. 2013).

Intercultural competence in Western science is considered in two aspects: as the ability to form a different cultural identity, which involves knowledge of the values, norms, standards of behavior of another culture; as the ability to achieve success in the process of intercultural communication. A significant number of works by scientists are devoted to the formation of intercultural competence among university students. Intercultural competence in the understanding of the scientists is a set of socio-cultural and linguistic knowledge, communication skills and skills, with the help of which the individual is able to correctly assess the specifics and conditions of interaction, find adequate models of behavior and to achieve mutual understanding, harmony, efficiency of joint activity.

Lugovyi structurally divides intercultural competence into three groups of knowledge: affective, cognitive and communicative. Affective knowledge constitutes the emotional and value basis of effective intercultural interaction, its psychological basis and includes empathy and tolerance. Cognitive knowledge is the basis for adequate perception, mutual understanding, the basis for correcting one's own behavior in the process of intercultural interaction. Communicative (procedural) – aimed at ensuring the effectiveness of intercultural communication. They represent behavioral strategies: prompting for language actions, searching for common cultural elements, readiness to understand and identify signals of misunderstanding, using the experience of previous

contacts, as well as strategies aimed at replenishing knowledge about the cultural identity of the partner (Lugovyi, 2009, p. 26).

As the main attribute of intercultural communication, intercultural competence requires each participant to understand “what, when, to whom and how to say or do” (Klepko, 2016, p. 123). Thus, the author assigns intercultural competence the role of one of the forms of sociocultural adaptation to a certain intercultural context of activity and communication. Intercultural competence, according to S. Klepko, is a whole “conglomerate” of three components: linguistic, communicative and cultural. It is not a simple sum of acquired knowledge that a person uses in intercultural communication, but implies the presence of skills that allow adequately perceive the communicative situation, correlate intentions with the choice of non-verbal and verbal means, implement the communicative intention and verify the results of the communicative act with the help of feedback (Klepko, 2016).

The researcher clarifies that language competence goes beyond the mastery of only grammatical rules, and “assumes the expansion of the conceptual sphere of the individual and the modification of his picture of the world on the basis of intercultural experience” (Klepko, 2016). Competent knowledge of the language includes: 1) correct and adequate choice of language means; correct correlation of the sign with objects of non-verbal reality in the process of communication – reference; the ability to repeat the acquired experience in new communicative situations.

Therefore, language knowledge is a tool for learning about another culture, a condition for intercultural communication, as it ensures an adequate perception and understanding of the cultural values of another country. Expressiveness and accuracy of speech, use of catchphrases, sayings, proverbs will provide the student with a higher level of competence. To the composition of communicative competence, the scientist includes: the ability to interpret signals specific to a new culture of the readiness of communicators to enter into intercultural communication, appropriately express one's own opinion and understand the opinion of one's interlocutor, transfer the conversation to the right track; adequate choice of communicative distance, topic of conversation, discourse, verbal and non-verbal means, language strategies; empathy, flexibility in choosing and switching topics, readiness to adjust one's own communicative behavior. But the researcher considers the main component of intercultural competence to be cultural competence, which assumes “understanding of presuppositions, background knowledge, value attitudes,

psychological and social identity characteristic of a given culture” (Klepko, 2016).

Thus, in aggregate, all these types of knowledge form the ability to understand a partner, allow to achieve mutual understanding in intercultural communication, make it effective and successful. Some scientists studied the intercultural communicative competence of humanitarian students and proposed the following definition of this phenomenon: “intercultural competence is the ability to interact with people of other cultures based on taking into account their values, norms, ideas and to choose communicatively appropriate ways of non-verbal and verbal behavior” (Gudykunst, 1997, p. 27). The scientist includes the following components in the composition of the intercultural competence: motivational – the need and readiness to communicate with representatives of other cultures; cognitive-operational – the ability to apply various options of communicative strategies and tactics; emotional-sensual – the ability to regulate one's own emotions and create a positive background for communication; behavioral – tolerant behavior, avoidance of intolerance, hostility, xenophobia, negative stereotypes, ethnocultural sensitivity (sensitivity).

Of particular interest to us are the scientific researches of foreign scientists, who consider intercultural competence from axiological positions, which allows them to present the space of university education as a value-determined, creative-active and person-oriented process aimed directly at the formation of the student's intercultural competence. Intercultural competence in their interpretation is an integrative personal property characterized by a synthesis of special knowledge (linguistic, country studies, sociocultural, psychological), skills (verbal, nonverbal and paraverbal); socio-value behavior according to foreign language norms and values; mastering the mechanisms of imitation, identification, stereotyping, generalization, and value orientations to a foreign culture (Gudykunst, 1997).

Linguistic knowledge provides such a level of mastery of a foreign language that will allow one to understand and create utterances according to the phonetic, lexical and grammatical norms adopted in the studied language. Local history knowledge includes general information about geography, nature, state system, organization of life and leisure, holidays, important dates, about the realities of culture – music, painting, literature of the studied country. Socio-cultural – give an idea of style, standard of living, national and cultural traditions. Psychological – determine the level of awareness of national psychological features of representatives of another culture. The researcher associates verbal communication skills with the use of forms of

language communication, non-verbal skills with the adequate use of gestures, facial expressions, etc., paraverbal skills with the appropriate use of tonal and timbre features of speech in communication situations. The scientist includes the ability to correctly choose a behavior strategy according to the norms of another culture to the structure of socio-value behavior. Determining the third component of intercultural competence – value orientations – the researcher focuses on the subjective position of the individual in the value-based development of reality.

O. Zelikovska defines “intercultural competence” as “an integrative property of the individual, characterized by a set of special knowledge, intercultural skills and a system of value orientations, necessary for solving professional tasks in the conditions of intercultural interaction in the style of cooperation and tolerance” (2010, p. 216). The scientist singles out three components of intercultural competence: epistemological, praxeological and axiological. Epistemological – represented by a system of special knowledge that includes knowledge about similarities and differences between cultures, value orientations of partners in intercultural communication, cultural and national characteristics of their behavior, as well as knowledge about existing causes of misunderstanding.

The praxeological component of competence, according to the researcher, includes a set of intercultural skills: the ability to navigate the phenomena of a different way of life, a different hierarchy of values, to correlate one's own and other cultures, to determine the causes of intercultural communication breakdowns, and to effectively eliminate misunderstandings and conflict situations (Zelikovska, 2010).

Axiological approach allows to correlate the existing reality with the views, ideas, ideals of the individual and determines the system of values, norms, principles, attitudes and their functioning in other, cultural conditions. The scientist connects the formation of intercultural competence among students with the development of value orientations. Noteworthy is the opinion of the researcher I. Bekh, who understands “intercultural competence” as “strategic skills” of behavior and communication in the situation of intercultural dialogue, which “allow to consider the situationally determined elements of communication and their meaning from different cultural perspectives” (2010, p. 30). The researcher includes five competencies as part of intercultural competence: individual – spiritual and personal qualities of an individual that determine his value orientations and motives; communicative – knowledge of the necessary methods, communication techniques and the ability to

conduct a dialogue; pragmatic – socialization skills of the individual, which will allow him to interact effectively in the team; professional – specific knowledge and skills acquired by an individual in the process of education and professional activity; intellectual-strategic – the internal potential of an individual's intelligence, which determines his ability to effectively organize actions.

A manifestation of intellectual and strategic competence is, according to the researcher, a non-linear form of thinking. The non-linearity of thinking is manifested in the fact that communicators build their relationships without being guided by certain expectations (Bekh, 2010). Accumulated experience allows to adjust expectations, and most importantly – a positive attitude, readiness for cooperation. According to Y. Kim, intercultural-communicative competence is the ability to carry out effective communication in an intercultural context.

We are close to the scientist's position that knowledge and skills are necessary components of competence, but they are not sufficient for effective intercultural communication, so they must be combined with flexibility of thinking and interpretations, openness, motivation to carry out effective communication (Kim, 1991). V. Gudikunst proposes a three-component model of intercultural competence: motivational factors, knowledge factors, and skill factors. Motivational factors include the needs of the participants of the interaction, their mutual attraction, the openness of the individual to new information, and so on.

Knowledge factors – expectations, general information networks, perceptions of different points of view, knowledge of the existence of alternative interpretations, knowledge of similarities and differences. Skill factors are the ability to empathize, the ability to adapt communication, to be tolerant of ambiguity, to change behavior and to collect new necessary information. These factors, according to Gudikunst, affect the level of anxiety or stress felt by the participants of communication, as well as the degree of uncertainty in a particular situation (1997, p. 27). He, researching intercultural communicative competence, considers it as a new psychological neoplasm of a higher order, the functioning of which makes intercultural communication of a professional, business, sociocultural and personal nature possible. The scientist notes that intercultural communicative competence functions only in the conditions of intercultural communication, where communicative competence in itself does not ensure its completeness and effectiveness, since communicators do not have knowledge of cultural rules and techniques of their use, as well as cultural categories.

Ukrainian researcher O. Zelikovska defines intercultural competence as a set of knowledge, abilities and skills, with the help of which graduates of higher economic educational institutions are able to successfully communicate with foreign business partners at both the everyday and professional levels (2010, p. 213). It includes the following indicators to the structure of the intercultural competence: subject-professional, sociolinguistic, sociocultural and affective. Professional component – possession system of national specificity of knowledge and skills in the professional sphere, knowledge of the peculiarities of intercultural professional and business communication, etc.

The sociocultural component is divided into three groups: culturally specific knowledge (knowledge of the sociocultural context, national character, psychology, mentality, etiquette, traditions, rules of linguistic and non-linguistic behavior, etc.); strategic skills (the ability to explain misunderstandings and prevent them, adequately use communication strategies, etc.), comparative skills (the ability to navigate the phenomena of another way of life, compare them with one's own culture). Sociolinguistic component – sociolinguistic knowledge (knowledge of linguistic units with national-cultural semantics, lexical and stylistic means, etc.); communication skills (possession of a communication strategy). Affective component – personal qualities and characteristics (empathy, tolerance, reflection, ability to overcome stress, etc.). So, the analysis of the works devoted to intercultural competence made it possible to reveal some general characteristics of the studied phenomenon, namely: integrative properties, strategic skills, readiness and ability to implement effective communication, psychological neoplasm, totality of knowledge, abilities and skills. Linguistic scientists believe that the formation of intercultural competence is carried out mostly on the material of a foreign language, therefore they focus on linguistic and communicative strategies and tactics; they focus on the inner potential of an individual's intellect and singles out a special component – a non-linear form of thinking; psychologists consider intercultural competence as a phenomenon of the psychological sphere of the individual.

In the context of our research, we assume that the formation of intercultural competence in students should be considered as a holistic process of forming a certain system of values in them. Based on the above and comparing and making sense of the existing points of view regarding the phenomenon under study, we consider the intercultural competence of a foreign university student in the aspect of an axiological approach as an integrative property of the individual, characterized by a set of knowledge about values of

cultures, intercultural skills and adequate behavioral strategies, which will allow one to navigate freely in the intercultural space of the university on the basis of the dialogue of cultures and values.

We consider it appropriate to include the following components in the composition of intercultural competence: value-cognitive, value-motivational-affective and value-active. Value-cognitive – knowledge of national culture, values, value orientations of communication partners, styles of their behavior, national-psychological features, rules of verbal and non-verbal communication, language units with national-cultural semantics, mentality, legal and social norms, etiquette, traditions, comparative knowledge (the ability to compare the achievements of different cultures with one's own culture, to see the strong and distinctive characteristics of lifestyles). Value-motivational-affective – the need and readiness for intercultural communication, interest in the values of another culture, the need for self-improvement, enrichment of value potential, awareness of cultural identity, tolerance and empathy, the ability to create a positive microclimate of communication, adaptability (the ability to adapt to changing social cultural conditions), the ability to control emotions, resistance to frustration, reflection (ability to self-analysis), flexibility of thinking, congruence (harmonious, agreed state of the personality, characterized by sincerity in feelings and their manifestations, self-confidence, ability to create trusting relationships with representatives of different cultures), disposition towards a positive perception of a “different” image of thoughts and “different” behavior. Value-based – orientation in the phenomena of a different way of life, a different hierarchy of values, the ability to correctly choose a strategy of behavior in accordance with the norms and values of another country, to establish a dialogue based on tolerance, empathy, mutual respect with representatives of different cultures, to eliminate misunderstandings and conflict situations, possession the culture of verbal and non-verbal communication, the possession of social mobility, which is expressed in the ability to quickly and adequately modify one's behavior when new circumstances arise in the course of intercultural communication, the ability to produce and reproduce authentic texts value-cultural semantics, to build one's own discourse of a socio-cultural nature.

Conclusions. We defined the functions of intercultural competence on axiological grounds, which should prove its “profitability”: sense-making – gives meaning to the things of the surrounding world and directs the activity of the individual due to the fact that values are its content-forming focus; dialogical – promotes the dialogue of cultures and values; motivational – stimulates the development of needs and interests in

communication with representatives of other cultures; orientational – allows to adequately assess the subjects and phenomena of life and navigate in the multicultural space of the university; adaptive – acts as an adaptive mechanism to the new educational and pedagogical system, language of communication, natural and climatic conditions, national and cultural environment; comparative – gives the student the opportunity to compare cultural phenomena; choose strategies of behavior and activity in communication situations, adequately perceive other types of behavior; be tolerant of other alternative positions; goal setting – activates goals, shapes the meaning of a person's life; regulative – regulates the life activities of people and society through norms and values; communicative – consists in the ability to apply various options of communicative strategies and tactics; integrative – promotes the unification of people in their activities;

prognostic – allows the individual to predict the consequences of his actions; cognitive – expands the horizons of an individual's value consciousness, enriches his or her holistic picture of the world; controlling – manifests itself in the ability to reflect, control emotions, resistance to frustrations; creative – directs the development of creative abilities of students, promotes self-realization in various spheres of activity.

Thus, having studied the phenomenon of “intercultural competence” in the works of Ukrainian and foreign scientists, we came to the conclusion that the need for intercultural competence is due to the globalization of the modern world, as well as the needs of pedagogical science in search of value orientations and a new worldview, the need to acquire competencies that ensure survival in the new world space.

References

- Bekh I. D. (2010). Theoretical and applied meaning of the competence approach in pedagogy // *Pedagogy and psychology*. 2010. No. 2. p. 26-31. [in Ukrainian]
- Zelikovska O.O. (2010). The essence and structure of intercultural competence of students of higher economic educational institutions // *Problems of modern pedagogical education. Seriya "Pedagogy and Psychology"*. No. 2 (24). P. 213-216. [in Ukrainian]
- Klepko S. F. (2016). *Philosophy of education in the European context*. Poltava: POIPPO. 328 p. [in Ukrainian]
- Lugovyi V. (2009). European concept of competence approach in higher education and problems of its implementation in Ukraine // *Pedagogy and psychology*. No. 2. P. 13-26. [in Ukrainian]
- National strategy for the development of education in Ukraine for 2012-2021. [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
- Personal spirituality: methodology, theory and practice 3 (62)-2014 142 [in Ukrainian]
- Gudykunst W. (1997). *Communication with strangers: An approach to intercultural communication* / W. Gudykunst, Y. Y. Kim. Boston: McGrawHill, 1997. 112 p. [in English]
- Kim Y. (1991). *Intercultural Communication Competence: A Systems-Theoretic View // Cross-cultural Interpersonal Communication*. Newbury Park: Sage, 1991. P. 259-275. [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: 10.33842/22195203-2024-1-32-8-13

Received at the editorial office 16. 02. 2024.

Accepted for publishing 04. 03. 2024.

Список використаних джерел

- Бех, І. Д. (2010). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2, 26–31.
- Зеліковська, О. О. (2010). Сутність та структура міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2 (24), 213–216.
- Клепко, С. Ф. (2006). *Філософія освіти в європейському контексті*. Полтава: ПОІППО. 328 с.
- Луговий, В. (2009). Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка та психологія*. 2, 13–26.
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки*. (2013). URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
- Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. (2014). 3 (62). 142 с.
- Gudykunst, W. (1997). *Communication with strangers: An approach to intercultural communication*. W. Gudykunst, Y. Y. Kim. Boston: McGrawHill, 112 p.
- Kim, Y. (1991). *Intercultural Communication Competence: A Systems-Theoretic View // Cross-cultural Interpersonal Communication*. Newbury Park: Sage, P. 259–275.

Відомості про автора:

Баранцова Ірина Олександрівна
irinabarantsova25@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя,
Запорізька обл. 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-8-13

Матеріал надійшов до редакції 16. 02. 2024 р.

Прийнято до друку 04. 03. 2024 р..

THE STATE OF PROFESSIONAL TRAINING OF CHOREOGRAPHY BACHELORS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE (2014-2024 YEARS)

Liliia Chervonska, Natalia Seheda

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

Resume:

The article highlights the problem of bachelors of choreography professional training in higher education institutions of Ukraine (2014-2021 years). The purpose of this study is: scientific reflection on the educational reality of bachelors of choreography professional training in higher education institutions of Ukraine as a socio-cultural phenomenon. In particular, the criteria of institutional and organizational quality assurance of bachelors of choreography professional training for comparative analysis of relevant educational and professional programs operating in classical and pedagogical institutions of higher education in Ukraine are determined; the tendencies of bachelors of choreography professional training in higher education institutions of Ukraine by analyzing and comparing the purpose and content of educational programs of bachelor's level of higher choreographic education for further design of the academic culture theory of higher professional education are singled out.

Key words:

bachelor of choreography; educational reality of higher education; institutions of higher education in Ukraine; professional training; educational program

Анотація:

Червонська Лілія, Сеґеда Наталя. Стан професійної підготовки бакалаврів хореографії в закладах вищої освіти України (2014–2021 рр.).

У статті висвітлено стан професійної підготовки бакалаврів хореографії в закладах вищої освіти України в період з 2014 до 2021 року. Метою дослідження визначено наукову рефлексію освітньої реальності професійної підготовки бакалаврів хореографії у закладах вищої освіти України як соціокультурного явища 2014–2021 років. Зокрема, виокремлено критерії інституціонально-організаційного забезпечення якості професійної підготовки бакалаврів хореографії для порівняльного аналізу відповідних освітньо-професійних програм, які діють у класичних та педагогічних закладах вищої освіти України; схарактеризовано тенденції професійної підготовки бакалаврів хореографії в закладах вищої освіти України шляхом аналізу та порівняння мети і змісту освітніх програм бакалаврського рівня вищої хореографічної освіти для подальшого проектування теорії розвитку академічної культури здобувача вищої професійної освіти.

Ключові слова:

бакалавр хореографії; освітня реальність вищої освіти; заклади вищої освіти України; професійна підготовка; освітня програма.

ABBREVIATIONS

IHE – Institution of Higher Education

EP – Educational Program

Setting of the problem. Higher education is the foundation of human development and the progress of society, and also acts as a guarantor of individual development, supports the formation of the intellectual, spiritual and production potential of society. The development of the state, structural changes at the micro- and macroeconomic level should be harmoniously combined with the modernization of education in order to meet the needs and goals of people, especially young people (Baldyniuk, Kolomiets, Pochynkova, Kotliarenko, Furdychko & Hryhorchak, 2021). At the beginning of the XXI century, higher education in Ukraine has undergone significant changes; there has been a modernization of domestic higher education, characterized by its convergence with world educational systems, including accession to the Bologna Declaration. The development of the European Higher Education Area, widely known as the Bologna process, has been characterized as the most important endeavour for the convergence of European countries policies for higher education (Adelman, 2009; Kwiek, 2004).

Andrushchenko notes that the main goal of the creation of the Bologna Commonwealth is to stimulate mobility and create conditions for the free movement of students, teachers, researchers (Andrushchenko, 2010).

According to S. Bergan, the main goal of the Bologna Process is to create a higher education area in which students could move freely without losing any part of the value of their qualifications in the process (Bergan, 2019).

The entry of domestic higher education into the European educational space has affected the system of higher choreographic education in Ukraine. Within the framework of the Bologna process, there was a transition to a three-level education – bachelor, master, PhD. The organization of the educational process has changed significantly, due to the introduction of training not according to specialties and areas, but according to educational programs that operate within them, which allowed to ensure individual educational interests of applicants, led to significant updating of content, forms and methods of bachelor's degree in choreography.

According to the current civilizational changes, the competency approach has taken a decisive place in the preparation of bachelors of choreography according to which the praxiological component of higher education and independent activity of its applicants is actualized, because the applicant is given a maximum of 2/3 of his or her credit time for independent mastering of learning outcomes in certain educational components.

Modern researchers consider these trends from an aspect perspective. In particular, Burns notes that while a familiar objective for many dance degree programmes is to prepare graduates to be

independent practitioners, most dance graduates are likely to progress to careers in a wide variety of contexts as well as performance (Burns, 2007). Therefore, the teaching and learning of dance within Ukrainian higher education is often seen as an education for life.

It is the case that there is a spectrum of study through dance in Ukraine higher education institutions including universities and conservatoires. This diversity encourages a significant questioning among dance scholars and students and a critical approach to the development of each student's dance practice (Fortin, Vieira, & Tremblay, 2009).

Several scholars have indicated that choreography is an important and challenging educational objective to both teachers and students in dance courses (Antal & Straub, 2013, Frichtel, 2017; Rowe & Zeitner-Smith, 2011).

In recent decades, bachelors of choreography professional training in pedagogical institutions of higher education has been initiated and intensively developed in Ukraine. Such organizational and structural changes have become an environment both for the emergence of new educational practices and for the emergence of educational issues that have given impetus to the actualization of scientific interest in solving them in the works by Ukrainian scientists T. Blagova (Blagova, 2017), T. Povaliy (Povaliy, 2015), I. Tkachenko (Tkachenko, 2017) and others. At the same time, the presence of these scientific investigations in the field of higher choreographic education systematically and pedagogically does not cover the culturally appropriate level of scientific reflection and educational reality of bachelors of choreography professional training in higher education institutions of Ukraine.

The *purpose* of the research is scientific reflection of the educational reality of bachelors of choreography professional training in classical and pedagogical institutions of higher education of Ukraine (purpose, content of educational programs and their compliance with the institutional and organizational support criteria of quality higher education) and highlighting current trends for further design of the academic culture development theory in higher professional education.

To achieve the purpose of the article, the following research methods were used:

- *theoretical methods*: analysis to determine the state of the problem's development of bachelors of choreography professional training in higher education institutions of Ukraine; problem-searching to determine the criteria of institutional and organizational quality assurance of bachelors of choreography and comparative analysis of the purpose and content of relevant educational and professional programs in classical and

pedagogical institutions of higher education of Ukraine on the basis of deontological approach.

- *empirical methods*: systematization and comparison of educational components of educational and professional programs of bachelors of choreography in classical and pedagogical institutions of higher education in Ukraine;
- *statistical* – to compare the quantitative indicators of the selected criteria.

To achieve the purpose of the research, we studied the educational proposals to meet the need to master the qualification of Bachelor of Choreography, which exist in higher education of Ukraine. It is concluded that their number is sufficient – 27 higher education institutions (5 academies and 22 universities), while, for comparison: in Germany, higher choreographic education can be obtained in 5 higher education institutions (Free University of Berlin, Justus Liebig University Giessen, University of Hamburg, Folkwang University of the Arts, German Sport University Cologne); in Austria – in 3 (Anton Bruckner Private University, University of Music and Performing Arts, Salzburg Experimental Academy of Dance) (Tkachenko, 2017); in Poland – in 3 (Frederic Chopin University of Music, Academy of Humanities and Economics, Grazhyna and Keystut Batsevych Academy of Music) (Povaliy, 2015). A trend that began in Ukraine in the early 1990s and distinguishes its system from other countries was the emergence of this educational service in higher education.

Professional training of bachelors as a socio-cultural phenomenon is a dynamic system of the social institute of higher professional education functioning, to ensure professional and personal development of higher education and the continuum of a particular type functioning of socio-cultural activities. This system has a complex organization of interaction between the subjects of the educational process and a certain resource provision (human, logistical, informational, etc.). The purpose of bachelors of choreography professional training is determined both by the state documents of Ukraine (National Qualifications Framework, standards of professional education) and norms and rules of the higher education institution in which the training is carried out (its mission, vision, policy, regulations, positions, regulatory documents). That is, it has the State (Law of Ukraine "On Higher Education" (2014), Strategy for Development of Higher Education of Ukraine 2021-2031, Standard of Higher Education of Ukraine of the first (bachelor's) level of knowledge 02 Culture and Art according to specialty 024 "Choreography" (2020)) and internal institutional regulations that embody the objective sociocultural

expectations of both society and employers from higher education as a social institution. Thus, at the institutional level, the content of state curricula reflects the adoption of Ukraine's modern civilization requirements to the organization of choreographers higher professional education.

According to the list of knowledge branches and specialties for higher education (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, № 266 of 29.04.15), professional training of bachelors of choreography in higher education institutions of Ukraine can be carried out in two fields of knowledge "02 Culture and Art" (Specialty 024 Choreography) and "01 Education / Pedagogy" (specialty 014 Secondary education (according to subject specialties)).

Professional training of bachelors of choreography in higher education is based on a competency-based approach, which involves the development of the individual's ability to navigate a variety of complex situations, the ability to predict and take responsibility for their activities, quickly switch from one activity to another, combine different functions. In particular, the standard of higher education in Ukraine of the first (bachelor's) level of knowledge 02 Culture and Art according to specialty 024 Choreography (2020) highlights the integral competence – the ability to solve complex specialized problems and practical problems in choreography, art education, performing activities, which involves the use of certain theories and methods of choreographic art and is characterized by complexity and uncertainty of conditions (Higher Education Standard, 2020).

Institutional and organizational support of bachelors of choreography professional training in Ukraine. State and institutional requirements are the normative basis for ensuring a quality educational process of bachelors of choreography professional training. We understand the institutional and organizational support for the bachelors of choreography professional training as a stable system of normative, regulatory, resource (personnel, logistical) and structural management, which is responsible for the quality implementation of educational programs. Next we offer its structure in classical and pedagogical universities.

Classic Institutions of Higher Education of Ukraine.

In Ukraine, professional training of bachelors of choreography is carried out in 14 classical institutions of higher education. Classical institutions of higher education are multidisciplinary institutions of higher education that train specialists of higher education in natural sciences, humanities, engineering and other fields of science, technology and culture according to educational and professional programs at all levels (Article 28 of the Law of Ukraine "On Higher Education", 2014). Table 1 presents the institutional and organizational support for the training of bachelors of choreography in Ukraine in different types of classical institutions of higher education – academies and universities (according to Article 28 of the Law of Ukraine "On Higher Education"). All institutions, except European University, have state ownership.

Table 1. Institutional and organizational support of bachelors of choreographers professional training in classical institutions of higher education of Ukraine

Source: systematized by the author

<i>Types of IHE</i>	<i>Name of IHE</i>	<i>The department of ... as a scientific-pedagogical and methodological unit</i>	<i>Code and name of specialty / Name of educational-professional program</i>
<i>Academies</i>	Kyiv Municipal Academy of Variety and Circus Arts	Variety and stage genres	024 Choreography / Choreography
	National Academy of Government Managerial Staff of Culture and Arts	Choreography	024 Choreography / Choreography Classical Choreography
	Kharkiv State Academy of Culture	Folk choreography Modern and ballroom choreography	024 Choreography / Ballroom Choreography Modern Choreography Folk Choreography
	Luhansk State Academy of Culture and Arts	Performing arts	024 Choreography / Choreography (by types)
<i>National universities</i>	Lesya Ukrainka Volyn National University	Choreography	024 Choreography / Choreography
	Kyiv National University of Culture and Arts	Choreographic art	024 Choreography / Folk Choreography Modern Choreography Ballroom Choreography

<i>Types of IHE</i>	<i>Name of IHE</i>	<i>The department of ... as a scientific-pedagogical and methodological unit</i>	<i>Code and name of specialty / Name of educational-professional program</i>
	Ivan Franko National University of Lviv	Directing and choreography	024 Choreography / Choreography
	National University of Physical Education and Sport of Ukraine	Choreography and dance sports	024 Choreography / Choreography
	Vasyl Stefanyk Precarpathian National University	Performing arts and choreography	024 Choreography / Choreography
<i>State universities</i>	Lviv State University of Physical Culture	Choreography and art history	024 Choreography / Choreography (by types)
	Nizhyn Mykola Gogol State University	Music pedagogy and choreography	024 Choreography / Choreography
	Kherson State University	Choreographic art	024 Choreography / Choreography
	Borys Grinchenko Kyiv University	Choreography	024 Choreography / Choreography (by types)
	European University	Choreography and music art	024 Choreography / Choreography

From the given table it is possible to draw a conclusion that bachelors of choreography professional training in classical establishments of higher education of Ukraine is carried out according to 19 educational and professional programs. Note that not all educational and professional bachelor's programs in choreography are presented on the official website or are submitted in part.

Pedagogical Institutions of Higher Education of Ukraine. As already mentioned, bachelors of choreography professional training in Ukraine is

also carried out in pedagogical institutions of higher education. A pedagogical institution of higher education is an institution whose activities are aimed at developing in higher education students the ability to solve complex specialized problems in a particular field of professional activity (Law of Ukraine "On Higher Education", 2014). Table 2 presents the institutional and organizational support for the training of bachelors of choreography in Ukraine in different types of pedagogical institutions of higher education.

Table 2. Institutional and organizational support for bachelors of choreography training in pedagogical institutions of higher education in Ukraine

Source: systematized by the author

<i>Types of IHEs</i>	<i>Name of Institutions of Higher Education (IHEs)</i>	<i>Department of ... as a scientific, pedagogical and methodological unit</i>	<i>Code and name of specialty / Name of educational and professional program</i>
<i>Academies</i>	Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy	Choreography	024 Choreography / Choreography
<i>National universities</i>	National Pedagogical Drahomanov University	Choreography	024 Choreography / Choreography
	K. D. Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University	Musical art and choreography	024 Choreography / Choreography 014 Secondary education (Choreography) / Secondary education (Choreography)
	Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University	Choreography	024 Choreography / Choreography 014 Secondary education (Choreography) / Secondary education (Choreography)
	H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University	Choreography	024 Choreography / Choreography

<i>Types of IHEs</i>	<i>Name of Institutions of Higher Education (IHEs)</i>	<i>Department of ... as a scientific, pedagogical and methodological unit</i>	<i>Code and name of specialty / Name of educational and professional program</i>
<i>State universities</i>	Berdiansk State Pedagogical University	Theories and methods of teaching art disciplines	024 Choreography / Choreography 014 Secondary education (Choreography) / Secondary education (Choreography). Fitness
	Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University	Culturology and art education	024 Choreography / Choreography
	Kryvyi Rih State Pedagogical University	Musicology, instrumental and choreographic training	024 Choreography / Choreography
	Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University	Theories and methods of music education and choreography	024 Choreography / Choreography
	Sumy State A.S. Makarenko Pedagogical University	Choreography and musical-instrumental performance	024 Choreography / Choreography
	Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University	Choreography and art culture	024 Choreography / Choreography 014 Secondary education (Choreography) / Secondary education (Choreography). (Art culture)
	Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University	Art education	024 Choreography / Choreography
	Rivne State University of Humanities	Choreography	024 Choreography / Choreography

From the given table it is possible to draw a conclusion that professional preparation of bachelors of choreography in pedagogical institutions of higher education of Ukraine is carried out according to 17 educational and professional programs.

Analysis of the compliance of the educational and professional programs purpose of choreographers professional training with the state documents of Ukraine. On the basis of the deontological approach we offer the analysis of compliance of its purpose with the state documents – the educational program’s defining

structural element of bachelors of choreography professional training.

Classical institutions of higher education in Ukrain. Acquaintance with the public information provided on the websites of the institutions made it possible to systematize them in the following table. We would like to add that the educational programs for bachelors of choreography of Lviv State University of Physical Culture and Kyiv National University of Culture and Arts are partially presented on the official website of the above-mentioned institutions.

Table 3. The purpose of vocational education at the bachelor’s educational level in government documents

Law of Ukraine "On Higher Education"	National qualifications framework	Higher education standard
The purpose of bachelor's professional training	Integral competence as such which orients the purpose formulation of the educational-professional program	
Acquisition by higher education applicants of the ability to solve complex specialized tasks in a certain field of professional activity (Law of Ukraine "On Higher Education", 2014).	<i>Ability to solve complex specialized tasks and practical problems in a particular field of professional activity or in the learning process, which involves the use of certain theories and methods of relevant science and is characterized by complexity and uncertainty of conditions (National Qualifications Framework, 2019)</i>	<i>Ability to solve complex specialized problems and practical problems in choreography, art education, performance, which involves the use of certain theories and methods of choreographic art and is characterized by complexity and uncertainty of conditions (Higher Education Standard, 2020)</i>

Table 4. The purpose of bachelors of choreography professional training in classical IHEs.

Source: systematized by the author

The purpose of educational programs of classical IHEs
Training of highly qualified and competitive specialists in the field of culture and art of Ukraine with fundamental knowledge to carry out pedagogical and creative activities in the field of choreographic art, taking into account socio-cultural needs of different social groups, anticipating modern market requirements (Educational and professional program "Choreography" of Kyiv Municipal Academy of Variety and Circus Arts, 2021)
Training of specialists in the field of performing arts; choreographer, teaching, methodical activities in the field of primary, pre-professional art and out of school education (Educational program "Choreography (by type)" of Luhansk State Academy of Culture and Arts, 2020)
Training of competent highly professional specialists who must have skills of concert and performance activities in the field of choreographic art (Educational and professional programs "Choreography", "Classical choreography" of National Academy of Government Managerial Staff of Culture and Arts, 2021)
Providing education in the field of culture and art with a wide access of bachelors of choreography to employment, teaching bachelors of choreography the necessary competencies for professional activities, special interest in certain areas of choreographic art for further study according to subsequent cycles of higher education (Educational and professional programs "Contemporary Choreography", "Folk Choreography", "Ballroom Choreography" of Kharkiv State Academy of Culture, 2021)
Training of specialists in the field of performing arts, choreography, teaching, methodological activities in the field of primary, specialized, professional higher art education (Educational program "Choreography" of Lesya Ukrainka Volyn National University, 2020)
Ensuring the training of specialists in the field of choreographic art, providing students with information on the methods of choreographic art with an emphasis on practical creative activities (Educational Program "Choreography" of Ivan Franko National University of Lviv, 2018)
Training of specialists <i>capable of identifying and effectively solving complex specialized tasks and practical problems in the field of choreographic culture and dance sports</i> (Educational and professional program "Choreography" of National University of Ukraine on Physical Education and Sport, 2020)
Training of highly qualified competitive specialists in the field of choreographic art, acquisition by a student of professional competencies in the field of performing arts, choreography, teaching, methodological activities, primary, specialized, professional higher art education (Educational Program "Choreography" of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 2020)
Ensuring the training of specialists by providing a variety of information with an emphasis on critical thinking and practical research skills, development of competencies needed for communication, research, project management and successful professional (pedagogical, performing and artistic-educational) activities (Educational-professional program "Choreography" of Nizhyn Mykola Gogol State University, 2019)
Training of specialists in the field of performing arts, choreography, teaching, methodological activities in the field of primary, specialized, professional pre-higher art education (Educational and professional program "Choreography" of Kherson State University, 2020)
Training of choreography specialists with wide access to employment, who are <i>able to independently solve specialized tasks of performing, choreography, teaching, organizational and managerial orientation in the process of professional activity</i> (Educational and professional program "Choreography" of European University, 2017)
Training of competitive specialists in the field of choreographic art; performing, choreography, teaching, methodological activities in the field of primary, specialized, professional higher art education, who have different types of choreographic art, aware of the social significance of their profession, act on the principles of intellectual freedom and diversity, tolerance, human-centeredness, and personal development on the basis of leadership-service (Educational and professional program "Choreography (by type)" of Borys Grinchenko Kyiv University, 2021)

From the above information it can be concluded that the purpose of educational programs only of National University of Physical Education and Sport of Ukraine and European University is systematically related to the main positions of regulations. Analysis of the purpose content of educational programs for bachelors of choreography

of other classical institutions shows a lack of consistency with the National Qualifications Framework, excessive descriptiveness, lack of specificity. Despite the fact that the purpose in some educational programs of bachelors of choreography in classical IHEs does not always meet the normative documents, we note as positive that in

some educational programs the proposed purpose emphasizes its specificity, uniqueness, which helps to meet the individual educational needs of higher education seekers and emphasizes the autonomy resource of higher education institutions of Ukraine.

Pedagogical institutions of higher education of Ukraine. The purpose content analysis of bachelors

of choreography professional training in higher education institutions and its comparison with educational curricula. Comparison of compliance with the state documents of the educational and professional programs' purpose for the bachelors of choreography preparation in pedagogical IHEs is presented in Table 5.

Table 5. The purpose of bachelors of choreography professional training in pedagogical IHEs.

Source: systematized by the author

The purpose of educational and professional programs of pedagogical IHEs
Training of Future bachelors of choreography according to specialty 024 Choreography, leaders of choreographic groups, which is carried out in accordance with social needs in general and the needs of preschool, general secondary, primary art, out of school education, various clubs, studios and cultural institutions in particular (Educational program "Choreography" of Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy).
Training of creative national-conscious personality of a future specialist in the field of choreography, whose competitiveness is ensured by a high level of performing, innovative-teaching, socio-cultural competence, <i>ability to solve complex specialized tasks in choreographic art</i> based on national traditions, regional peculiarities development of dance art (Educational and professional program "Choreography" of K. D. Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University, 2021); Training of applicants for higher choreographic and pedagogical education as future choreography teachers, <i>able to solve complex specialized tasks in the field of choreographic education in primary and basic secondary education on the basis of educational and artistic integration</i> that meets national and regional sociocultural needs of society, able to form the creative personality of students by means of choreography (Educational and professional program "Secondary Education (Choreography)" of K. D. Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University, 2021)
Formation of general and professional competencies in higher education students for successful professional and choreographic activities in general secondary and out of school education institutions, training of highly qualified and competitive specialists with a system of professional knowledge, skills and abilities in accordance with the current level of art education. (Educational-professional program "Secondary education (Choreography)" of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, 2021); Training of highly qualified and competitive specialists with professional competencies in the field of choreographic art and able to perform pedagogical, choreographic and performing activities in cultural and general secondary, specialized, primary art and out of school education institutions (Educational-professional program "Choreography" of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, 2021).
Providing conditions for the formation of an educated specialist – bachelor according to specialty 024 Choreography, who has professional competencies to carry out the educational process in primary, specialized, professional higher art education, as well as in out of school art education, taking into account different categories of students (age, psychological-physiological, levels of choreographic training) on the basis of civic and patriotic education, life self-determination, tolerance, competitiveness in the modern labor market (Educational and professional program "Choreography" of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2021).
Qualitative professional training of a competitive choreography teacher focused on modern educational and social needs, with a high level of professional competence, intellectual activity, social responsibility, able to carry out innovative pedagogical activities in educational institutions, integrate choreography and fitness to solve current educational problems. (Educational and professional program "Secondary education (Choreography). Fitness" of Berdyansk State Pedagogical University, 2021); Professional training of modern highly qualified specialists in the field of choreographic art with a high level of professional competence, intellectual and creative activity, social responsibility; motivated to perform high-quality professional duties and able to perform choreographic, teaching, methodological and performing activities in the field of primary, specialized, professional pre-higher art education (Educational and professional program "Choreography" of Berdyansk State Pedagogical University, 2021).
Training of specialists in the field of performing arts, choreography, teaching, methodological activities in the field of primary, specialized, professional higher art education (Educational and professional program "Choreography" of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 2021).
Training of highly qualified competitive specialists in the field of choreography, <i>able to solve complex</i>

<i>specialized problems and practical problems in choreography, art education, performing activities, apply certain theories and methods of choreographic art in uncertain professional conditions</i> (Educational and professional program "Choreography" of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, 2021).
Providing education in the field of culture and arts with a wide access of bachelors of choreography to employment, mastering basic and special knowledge according to specialties for further activities, training in the field of performing arts, choreography, teaching, methodological activities in primary, specialized, professional pre-higher art education (Educational and professional program "Choreography" of Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University, 2020).
Acquisition of academic and professional qualifications for the organization of choreography training in school and out of school educational institutions (Educational and professional program "Secondary education (Choreography). (Art culture)" of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 2021); Training of modern highly qualified specialists who have holistic, systematic knowledge in the field of choreographic art, <i>able to effectively carry out pedagogical, choreographic, performing activities, using theoretical knowledge, practical skills and innovative technologies in primary</i> , specialized, professional higher art education, adapted to modern socio-cultural needs, competitive in the labor market (Educational and professional program "Choreography" of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 2021).
Training of specialists in the field of performing arts, choreography, teaching, methodological activities in the field of primary, specialized, professional higher art education (Educational and professional program "Choreography" of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, 2021).
Training of highly qualified specialists for educational, cultural, artistic spheres, which is realized by harmonious combination of fundamental and professional orientation of education: performing arts, choreography, teaching, methodical activities, primary, profile, professional higher art education (Educational and professional program "Choreography" of Rivne State University of Humanities, 2021).

From the above information we can conclude that the purpose of educational and professional programs for bachelors of choreography of only K. D. Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University and Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University corresponds to the main positions of state regulations. Given the definition of training as a "training system that provides future professionals with personal knowledge, skills and abilities based on the interaction of pedagogical and executive skills" (Blagova, 2010), we note that, in our opinion, the purpose of the educational program should be formulated clearly for the applicant as an integral result of its mastery.

Thus, we can conclude that it is necessary to significantly improve the analyzed educational programs in the section of their purpose and bring them in line with global and national regulations, but while maintaining an element of their uniqueness.

According to the Law of Ukraine "On Higher Education", the bachelor's degree is awarded by a higher education institution to the applicant as a result of successful implementation of an educational-professional program, the amount of which is 180-240 ECTS credits. This program is a single set of educational components (disciplines, individual tasks, practices, tests, etc.) aimed at achieving the intended learning outcomes, which gives the right to obtain certain educational or educational and professional qualification

(qualifications) (Law of Ukraine "On higher education", 2014).

Higher education institutions are largely autonomous in initiating educational programs, which together with the curricula are approved by the educational institutions themselves. The control over the observance of the basic requirements for the quality of the educational process takes place both internally and externally, as there is the state system of educational programs accreditation by the National Agency for Educational Quality Assurance and Licensing of Specialties according to which the educational activity of higher education institutions takes place.

A comparative content analysis of educational and professional programs of classical and pedagogical educational institutions indicates that the obligatory educational components are educational components aimed at the general development of personality and professional practical training of bachelors of choreography. The common compulsory educational components of bachelors of choreography general development in classical and pedagogical IHEs are shown in Figure 1 as a percentage.

The common compulsory educational components of bachelors of choreography *professional practical training* in educational programs of classical and pedagogical institutions of higher education in Ukraine are shown in Figure 2 as a percentage.

The original compulsory educational components of bachelors of choreography

professional training in classical institutions of higher education are the following: Laboratory of Stage Repertoire, Fundamentals of Intellectual Property, Professional and Corporate Ethics, Creative Phenomenon of Lesya Ukrainka, Literary basis of choreographic works, Analysis of ballet performances and choreographic forms, Fundamentals of medical knowledge, Choreography in sports, Ground floor exercise, Fundamentals of ecology, Academic integrity, Dance therapy, Management of art projects and others.



Diagram 1. Common compulsory general educational components of bachelor's degree in choreography of educational and professional programs of classical and pedagogical IHEs (%)

Source: systematized by the author

The original compulsory educational components of bachelors of choreography professional training in pedagogical IHEs are the following: Interpretation of Literary Text in Choreography, Modern Fitness Technologies, Ethnology and Choreographic Folklore of Ukraine, Fundamentals of Academic Writing, Basic Choreographic Vocabulary, Stylistics of World Culture, Duet-Stage Dance and Methods of its Teaching, Health-Preserving Technologies in Choreography, Popular Dance Culture, Breath in Choreography, Academic Integrity and Copyright, Providing Educational Technologies, General Theory of Morality and Professional Ethics, Development of Choreographic Education in

Kirovograd Region, Fundamentals of Dance and Acrobatics and others.

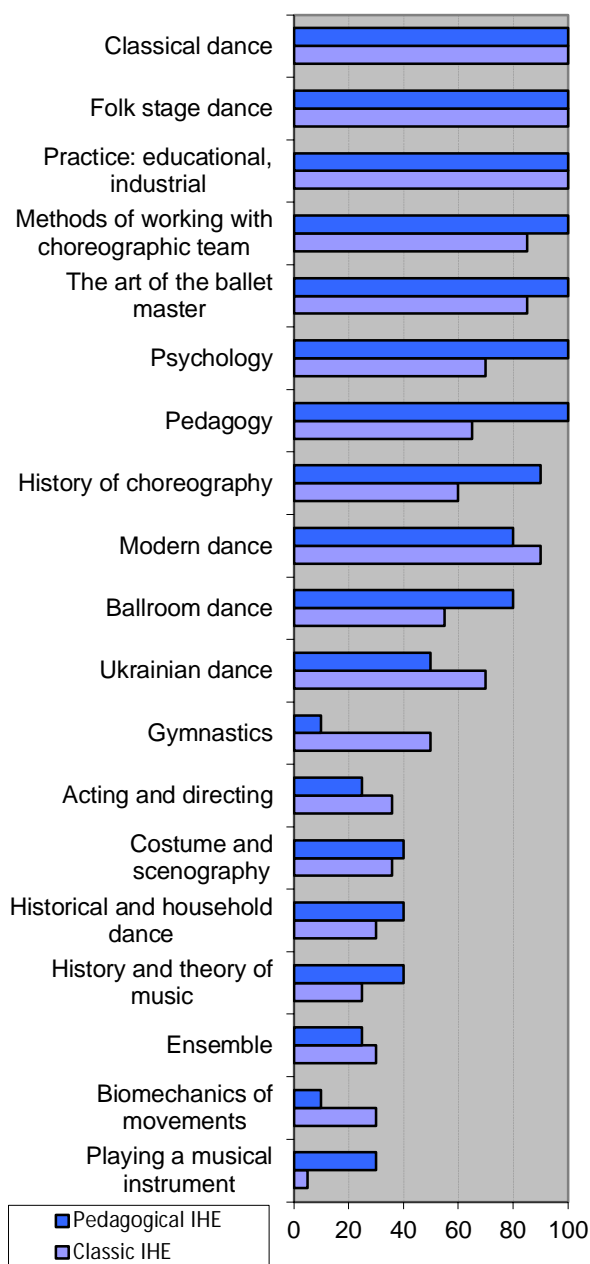


Diagram 2. Common educational components of bachelors of choreography professional practical training according to educational and professional programs of classical and pedagogical IHEs (%)

Source: systematized by the author

Criteria of institutional and organizational quality assurance of bachelors of choreography professional training. In determining the criteria for institutional and organizational quality assurance of bachelors of choreography, we relied on standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015). Ukraine's entry into the Bologna Process focuses on compliance with standards and recommendations for quality

assurance in the European Higher Education Area in educational programs for bachelors of choreography in both classical and pedagogical institutions of higher education in Ukraine. The criteria defined by us and their content are presented in the table, where

we offer quantitative indicators (%), showing the presence of the above standards in 14 classical and 13 pedagogical institutions of higher education that provide bachelors of choreography training.

Table 6. Criteria for institutional and organizational quality assurance of bachelors of choreography and quantitative indicators of their compliance in institutions of higher education in Ukraine which provide professional training for bachelors

Criterion and its content	Classical IHEs (14)	Pedagogical IHEs (13)
<i>compliance of the educational program purpose with the normative educational documents of Ukraine (Law of Ukraine "On Higher Education", National Qualifications Framework and the Standard of Higher Education)</i>	11%	24%
<i>correspondence of the educational-professional program vision and mission of the university which are those "strategic elements of educational goal-setting, which transparently and clearly indicate goals for stakeholders (potentially interested in the results parties), values and vision of prospects in the market of educational services" (Segeda, 2017);</i>	78%	88%
<i>compliance of the educational-professional program with the requirements of the Standard of higher education of the first (bachelor's) level of knowledge 02 Culture and art specialty 024 Choreography (2020): at least 50% of the educational program should be aimed at providing general and special (professional) competencies according to this specialty defined by the Standard of Higher Education; the minimum amount of training and internships should be 10% of the total educational program</i>	78%	88%
<i>opportunity to obtain an educational qualification "Bachelor of Choreography" according to specializations</i>	56%	31%
<i>possibility of bachelors of choreography interdisciplinary training</i>	0%	31%
<i>the availability of applicants to study according to an individual educational trajectory (the ability to choose educational components in accordance with the individual needs and abilities of applicants from the proposed list of free choice)</i>	78%	88%
<i>availability of psychological and pedagogical educational components in the content of the educational-professional program (according to the Standard of higher education of the first (bachelor's) level of knowledge 02 Culture and art specialty 024 Choreography (2020), one of the functions of the "bachelor of choreography" is teaching in the field of primary, specialized, professional higher art education, which requires thorough pedagogical training).</i>	61%	100%

Comparison of the obtained results according to the developed criteria of the educational and professional programs analysis of bachelors of choreography training at classical and pedagogical institutions of higher education in Ukraine is presented in diagram 3.

Conclusions. Analysis of the educational reality of bachelors of choreography professional training in higher education institutions of Ukraine gives grounds for highlighting the following trends:

- Despite some changes in the system of bachelors of choreography professional training in Ukraine, we note that the education system is limited to outdated models which are based on the industrial paradigm, the application of which in vocational education is focused exclusively on the acquisition of knowledge, skills and abilities;
- Emergence of educational services – obtaining a bachelor's degree in choreography in

pedagogical institutions of higher education, which was established in Ukraine in the early 90s of the twentieth century, and which distinguishes its system from other countries;

- Despite the fact that the stated purpose of bachelors-choreographers professional training in the educational programs of classical institutions of higher education provides for the pedagogical component of professional training, the proposed content of educational programs does not demonstrate its meaningful educational support;
- Prevalence of classical content, which, on the one hand, contributes to the preservation of traditional choreographic school, on the other violates the principle of professional pedagogical education cultural relevance in the dimensions of post-non-classical educational paradigm;

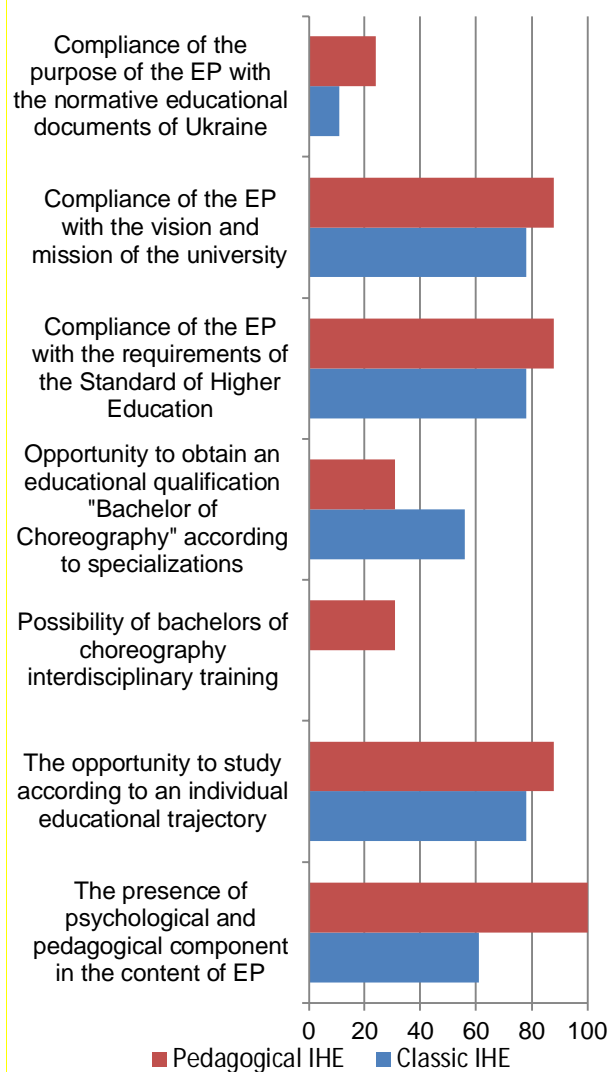


Diagram 3. Comparison of the EP analysis results of classical and pedagogical institutions of higher education in Ukraine in accordance with the developed criteria (%).

Source: systematized by the author

- The universal educational components offer the pedagogical content of the theory and methods of teaching, while the stated purpose and qualifications require performing choreographic training.

- Interdisciplinary approach, which is implemented mostly in pedagogical institutions of higher education, allows to meet individual educational interests of competences that “border” of certain fields, which expands employment opportunities for future bachelors of choreography, opportunities to adapt to new economic requirements;

- Insufficient provision of in-depth study of the profession or satisfaction of applicants’ other educational interests, which is established by the fact that there are no lists of educational “major” and “minor” components in educational programs.

Thus, the established trends of educational reality of bachelors of choreography professional training in classical and pedagogical institutions of higher education of Ukraine demonstrate the predominance of conservative positions of traditional choreographic education and relevant academic culture. Instead, the change of the industrial paradigm in the economy to the post-industrial one led to the change of the classical educational paradigm to the post-non-classical one. At the heart of the latter modern values, purposes, technologies of bachelor's degree in choreography update new dimensions of institutional and organizational support of multicultural socio-educational environment for the development of applicants’ academic culture in Covid-19 pandemic and other civilizational challenges. This will be the perspective of our further research.

References

Adelman, C. (2009). *The Bologna Process for U.S. eyes: Re-learning higher education in the age of convergence*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy. [in English]

Antal, A. B., & Straub, A. (2013). *Artistic interventions in organisations: Finding evidence of values-added (Creative Clash Report)*. Berlin, Germany: WZB. [in English]

Bachelor's degree educational and professional program "Ballroom Choreography" (2021) of Kharkiv State Academy of Culture. Retrieved from https://ic.ac.kharkov.ua/public_inf/op/2021/024_b_bh.pdf /. Accessed December 7, 2021 [in Ukrainian]

Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2021) of Kyiv Municipal Academy of Variety and Circus Arts. Retrieved from <https://kmaecm.edu.ua/wp-content/uploads/opp-horeografiya-024-bakalavr-2021-4.pdf>/. Accessed December 7, 2021 [in Ukrainian]

Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2021) of National Academy of Government Managerial Staff of Culture and Arts.

Список використаних джерел

Благова, Т. О (2010). Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип. 50. Серія: Педагогічні науки. URL: http://eprints.zu.edu.ua/4256/1/vip50_15.pdf

Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII «Про вищу освіту» (2014). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>;

Національна рамка кваліфікацій (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/509-2019-%D0%BF#Text> Accessed

Київський національний університет культури і мистецтв (2021). URL: <http://dance.knukim.edu.ua/osvitnya-diyalnist/>

Освітня програма «Хореографія» бакалаврського рівня Львівського національного університету імені Франка. (2018). URL: <https://kultart.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/11/024-b-2018.pdf>

Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. (2019).

- Retrieved from https://nakkkim.edu.ua/images/Instytutu/such_mystetstva/kaf_khoreohrafiu/1Osvitnya_prohrama_Khoreohrafiya_pershoho_bakalavrskoho_rivnya_vyshchoyi_osvity.pdf/. Accessed December 7, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2020) of National University of Ukraine on Physical Education and Sport. Retrieved from https://uni-sport.edu.ua/sites/default/files/vseDocumenti/opp_024_horeografiya_2020.pdf/. Accessed December 13, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2019) of *Nizhyn Mykola Gogol State University*. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1_zlKqY2AijeXlZK42eqRKvqPITtZGLB/view/. Accessed December 13, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2020) of Kherson State University. Retrieved from https://drive.google.com/drive/folders/1qMIKHV6_aOHOCYN21DBi7kvfQCmDCNMr/. Accessed December 17, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography (by type)" (2021) of Borys Grinchenko Kyiv University. Retrieved from https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/im/bak/2021/op_bak_khor.pdf/. Accessed December 13, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2017) of European University. Retrieved from <https://e-u.edu.ua/ua/navchalni-pidrozdilli/kafedri/kafedra-horeografiji-ta-muzichnogo-mistetstva/>. Accessed December 13, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2021) of K. D. Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University. Retrieved from https://npnu-my.sharepoint.com/personal/site_pdpu_edu_ua/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fsite%2Fpdpu%2Fedu%2Fua%2FDocuments/. Accessed December 18, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2021) of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1KsUXts4Vo4-DlLz8JjEBkHs6vvHhQuv/view/>. Accessed December 18, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2021) of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Retrieved from http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2021_rik/Khoreografiya.pdf/. Accessed December 18, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2021) of Berdyansk State Pedagogical University https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/024_Khoreograf.pdf/. Accessed December 5, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2021) of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Retrieved from <https://dspu.edu.ua/osvitni-programy-fakultet-pochatkovoyi-to-mysteckoyi-osvity/>. Accessed December 18, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2016) of Kryvyi Rih State Pedagogical University <https://drive.google.com/file/d/1m90qc2s18MMgthJ0Crm-PqR6Ps9tkTiP/view/>. Accessed December 18, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2021) of Bogdan Khmelnytsky URL: https://drive.google.com/file/d/1_zlKqY2AijeXlZK42eqRKvqPITtZGLB/view
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтва.* (2021). URL: <https://kmaecm.edu.ua/wp-content/uploads/opp-horeografiya-024-bakalavr-2021-4.pdf> Accessed December 7, 2021.
- Освітня програма «Хореографія (за видами)» бакалаврського рівня Луганської державної академії культури і мистецтв.* (2020). URL: <https://ldakm.edu.ua/osvitni-programi/>
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* (2021). URL: https://nakkkim.edu.ua/images/Instytutu/such_mystetstva/kaf_khoreohrafiu/1Osvitnya_prohrama_Khoreohrafiya_pershoho_bakalavrskoho_rivnya_vyshchoyi_osvity.pdf
- Освітньо-професійна програма «Класична хореографія» бакалаврського рівня Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* (2021). URL: https://nakkkim.edu.ua/images/Instytutu/such_mystetstva/kaf_khoreohrafiu/2Osvitnya_prohrama_Klasychna_khoreohrafiya_pershoho_bakalavrskoho_rivnya_vyshchoyi_osvity.pdf
- Освітньо-професійна програма «Бальна хореографія» бакалаврського рівня Харківської державної академії культури.* (2021). URL: https://ic.ac.kharkov.ua/public_inf/op/2021/024_b_bh.pdf
- Освітньо-професійна програма «Сучасна хореографія» бакалаврського рівня Харківської державної академії культури.* (2021). URL: https://ic.ac.kharkov.ua/public_inf/op/2021/024_b_sh.pdf
- Освітньо-професійна програма «Народна хореографія» бакалаврського рівня Харківської державної академії культури.* (2021). URL: https://ic.ac.kharkov.ua/public_inf/op/2021/024_b_nh.pdf
- Освітня програма «Хореографія» бакалаврського рівня Волинського національного університету імені Лесі Українки.* (2020). URL: <https://vnu.edu.ua/sites/default/files/2021.pdf>
- Київський національний університет культури і мистецтв* <http://dance.knukim.edu.ua/osvitnya-diyalnist/>
- Освітня програма «Хореографія» бакалаврського рівня Львівського національного університету імені Франка.* (2018). ГКДЖ <https://kultart.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/11/024-b-2018.pdf>
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Національного університету фізичного виховання і спорту України.* (2020). URL: https://uni-sport.edu.ua/sites/default/files/vseDocumenti/opp_024_horeografiya_2020.pdf
- Освітня програма «Хореографія» бакалаврського рівня Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.* (2020). URL: <https://ksmh.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/17/2021/03/%D0%9E%D0%9F-2020-1.pdf> 17.12.21
- Освітня програма «Хореографія» бакалаврського рівня Львівського державного університету фізичної культури.* (2018). URL: <https://www.ldufk.edu.ua/files/Nauka/zvit/024%20fizkult.%20i%20sport%20xor%20bak.%20zag.pdf> (13.12.21)
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Ніжинського державного університету імені М. Гоголя.* (2019). URL: https://drive.google.com/file/d/1_zlKqY2AijeXlZK42eqRKvqPITtZGLB/view
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Херсонського державного*

- Melitopol State Pedagogical University. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/15A93794JixABwplfCz7n4-817NWIEMi6/view/>. December 18, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2020) of Sumy State A.S. Makarenko Pedagogical University. Retrieved from https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/opp/horeografija_i_riven_47a38.pdf Accessed December 4, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2021) of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. Retrieved from https://mpf.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/02/Projekt-OP-Horeografija-bakalavr-2021-2022_024-dopovnenyj.pdf/. Accessed December 18, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2021) of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. Retrieved from https://www.cuspu.edu.ua/images/art/kaf_horeografy/OPP/bakalavr/%D0%91%D0%90%D0%9A%D0%90%D0%9B%D0%90%D0%92%D0%A0_2021.pdf/. Accessed December 18, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Choreography" (2021) of Rivne State University of Humanities. Retrieved from https://rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_024_horeografija_2021_3r10m.pdf/. Accessed December 18, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Classical choreography" (2021) of National Academy of Government Managerial Staff of Culture and Arts. Retrieved from https://nakkkim.edu.ua/images/Instytutu/such_mystetstva/kaf_khoreorafii/2Osvitnya_prohrama_Klasychna_khoreorafiya_pershoho_bakalavrskoho_rivnya_vyshchoyi_osvity.pdf/. Accessed December 7, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Contemporary Choreography" (2021) of Kharkiv State Academy of Culture. Retrieved from https://ic.ac.kharkov.ua/public_inf/op/2021/024_b_sh.pdf/. Accessed December 7, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Folk Choreography" (2021) of Kharkiv State Academy of Culture. Retrieved from https://ic.ac.kharkov.ua/public_inf/op/2021/024_b_nh.pdf/. Accessed December 7, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Secondary Education (Choreography)" (2021) of K. D. Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University. Retrieved from https://pnpu-my.sharepoint.com/personal/site_pdpu_edu_ua/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fsite%5Fpdpu%5Fedu%5Fua%2FDocuments/. Accessed December 18, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Secondary education (Choreography)" (2021) of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1Qt_kXJcPLgOwPCXSXzq515nO0OuYOU2l/view/. Accessed December 18, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Secondary education (Choreography). Fitness" (2021) of Berdyansk State Pedagogical University. Retrieved from https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/014.00_SOHoreograf.pdf/. Accessed December 5, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational and professional program "Secondary education (Choreography). (Art culture)" (2021) of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. Retrieved from <https://mpf.udpu.edu.ua/osvitni-prohramy/>. Accessed December 18, 2021
- університету.* (2020). URL: https://drive.google.com/drive/folders/1qMIKHV6_aOHOCYN21DVi7kvfQCmDCNMr
- Освітньо-професійна програма «Хореографія (за видами)» бакалаврського рівня Київського університету імені Бориса Грінченка.* (2021). URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/im/bak/2021/op_bak_khor.pdf
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Європейського університету.* (2017). URL: <https://e-u.edu.ua/ua/navchalni-pidrozdzili/kafedri/kafedra-horeografiji-ta-muzichnogomistetstva/>
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* (2021). URL: https://pnpu-my.sharepoint.com/personal/site_pdpu_edu_ua/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fsite%5Fpdpu%5Fedu%5Fua%2FDocuments
- Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Хореографія)» бакалаврського рівня Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* (2021) URL: https://pnpu-my.sharepoint.com/personal/site_pdpu_edu_ua/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fsite%5Fpdpu%5Fedu%5Fua%2FDocuments
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» (2021) бакалаврського рівня Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка* URL: <https://drive.google.com/file/d/1KsUXts4Vo4-DirLz8JjEBkHs6vvHhQuv/view>
- Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Хореографія)» (2021) бакалаврського рівня Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка* URL: https://drive.google.com/file/d/1Qt_kXJcPLgOwPCXSXzq515nO0OuYOU2l/view
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди.* (2021). URL: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2021_rik/Khoreografija.pdf
- Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Хореографія). Фітнес» бакалаврського рівня Бердянського державного педагогічного університету.* (2021). URL: https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/014.00_SOHoreograf.pdf
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Бердянського державного педагогічного університету.* (2021). URL: https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/024_Khoreograf.pdf
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* (2021). URL: <https://dspu.edu.ua/osvitni-programy-fakultet-pochatkovoyi-to-mysteckoyi-osvity/>
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Криворізького державного педагогічного університету.* (2016). URL: <https://drive.google.com/file/d/1m90qc2sI8MMgthJ0Crm-PqR6Ps9tkTiP/view>
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.* (2021). URL: <https://drive.google.com/file/d/15A93794JixABwplfCz7n4-817NWIEMi6/view>
- Освітньо-професійна програма «Хореографія»*

- [in Ukrainian]
Bachelor's degree educational program "Choreography" (2018) of Ivan Franko National University of Lviv. Retrieved from <https://kultart.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/11/024-b-2018.pdf>. Accessed December 13, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational program "Choreography" (2018) of Lviv State University of Physical Culture. Retrieved from <https://www.ldufk.edu.ua/files/Nauka/zvit/024%20fizkult.%20i%20sport%20xor%20bak.%20zag.pdf>. Accessed December 13, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational program "Choreography" (2020) of Lesya Ukrainka Volyn National University. Retrieved from <https://vnu.edu.ua/sites/default/files/2021.pdf/>. Accessed November 13, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational program "Choreography" (2020) of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Retrieved from <https://ksmh.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/17/2021/03/%D0%9E%D0%9F-2020-1.pdf>. Accessed December 17, 2021 [in Ukrainian]
- Bachelor's degree educational program "Choreography" (by type)" (2020) of Luhansk State Academy of Culture and Arts. Retrieved from <https://ldakm.edu.ua/osvitni-programi/>. Accessed December 7, 2021 [in Ukrainian]
- Baldyniuk, O., Kolomiets, N., Pochynkova, M., Kotlyarenko, S., Furdychko A. & Hryhorchak, I. (2021). *Laplace em Revista (International)*, vol. 7, n. 3A, 85-91 [in English]
- Bergan, S. (2019). The European Higher Education Area: A road to the future or at way's end? *Tuning Journal for Higher Education*. Volume 6, Issue No. 2, 23-49. DOI: [https://dx.doi.org/10.18543/tjhe-6\(2\)-2019pp23-49](https://dx.doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019pp23-49). [in English]
- Blagova, T. (2010). Peculiarities of future teachers-choreographers professional training in the system of pedagogical education. Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua/4256/1/vip50_15.pdf. Accessed February 20, 2022 [in Ukrainian]
- Burns, S. (2007). *Mapping dance: entrepreneurship and professional practice in dance higher education*. Lancaster: Palatine. [in English]
- Fortin, S., Vieira, A., Tremblay, M. (2009). The experience of discourses in dance and somatics. *Journal of dance and somatic practices*, 1 (1). London: Intellect. [in English]
- Frichtel, M. J. C. (2017). We were the choreographers; the dance teachers were the helpers: student perceptions of learning in a dance outreach program interpreted through a lens of 21st – century skills. *Journal of Dance Education*, 17 (2), 43-52. [in English]
- Higher Education Standard (2020). The first (bachelor's level) of higher education. Bachelor's degree. Branch of knowledge 02 Culture and art, specialty: 024 Choreography. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/024-choreografia-B.pdf>. Accessed December 5, 2021 [in Ukrainian]
- Khmelnitsky Humanitarian and Pedagogical Academy. Retrieved from <http://kgpa.km.ua/node/1086/>. Accessed December 18, 2021 [in Ukrainian]
- Kwiek, A. (2004). The emergent European educational policies under scrutiny: the Bologna process from a central European perspective. *European Educational Research Journal*, 3(4), 759-776. [in English]
- Kyiv National University of Culture and Arts. Retrieved from <http://dance.knukim.edu.ua/osvitnya-diyalnist/>. Accessed December 13, 2021. [in Ukrainian]
- Law of Ukraine of 01.07.2014 № 1556-VII "On Higher Education". Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/>. Accessed December 5, 2021. [in Ukrainian]
- бакалаврського рівня Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. (2020). URL: https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/opp/horeografiya_i_riven_47a38.pdf
- Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Хореографія). (Художня культура)» бакалаврського рівня Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (2021). URL: <https://mpf.udpu.edu.ua/osvitni-prohramy/>
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. (2021). URL: https://mpf.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/02/Projekt-OP-Horeografiya-bakalavr-2021-2022_024-dopovnenuj.pdf
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. (2021). URL: https://www.cuspu.edu.ua/images/art/kaf_horeografy/OPP/bakalavr/%D0%91%D0%90%D0%9A%D0%90%D0%9B%D0%90%D0%92%D0%A0_2021.pdf
- Освітньо-професійна програма «Хореографія» бакалаврського рівня Рівенського державного гуманітарного університету. (2021). URL: https://rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_024_horeografia_2021_3r10m.pdf
- Повалій, Т. (2015). *Модернізація хореографічної освіти в Польщі*. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/747/1/Monohrafiia.pdf>
- Сегеда, Н. (2017). Якість фахової підготовки майбутнього вчителя мистецтва у вимірі цивілізаційних викликів до інституту вітчизняної вищої освіти. *Сучасна мистецька освіта*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. С. 16–19. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/3164/> Accessed December 12, 2021.
- Стандарт вищої освіти. Перший (бакалаврський рівень) вищої освіти. Ступінь бакалавр. Галузь знань 02 Культура та мистецтво, спеціальність: 024 Хореографія. (2020). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/024-choreografia-B.pdf>
- Ткаченко, І. (2017). Вища хореографічна освіта: досвід німецькомовних країн. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 1. 177–183.
- Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія URL: <http://kgpa.km.ua/node/1086>
- Adelman, C. (2009). *The Bologna Process for U.S. eyes: Re-learning higher education in the age of convergence*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Antal, A. B., & Straub, A (2013). *Artistic interventions in organisations: Finding evidence of values-added (Creative Clash Report)*. Berlin, Germany: WZB.
- Burns, S. (2007). *Mapping dance: entrepreneurship and professional practice in dance higher education*. Lancaster: Palatine.
- Fortin, S., Vieira, A., Tremblay, M. (2009). The experience of discourses in dance and somatics. *Journal of dance and somatic practices*, 1 (1). London: Intellect.
- Frichtel, M. J. C. (2017). We were the choreographers; the dance teachers were the helpers: student perceptions of learning in a dance outreach program interpreted through a lens of 21st – century skills. *Journal of Dance Education*, 17 (2), 43 – 52.
- Rowe, N., & Zeitner-Smith, D. (2011). Teaching creative dexterity to dancers: critical reflections on conservatory dance education in the UK, Denmark and New Zealand. *Research in Dance Education*, 12 (1), 41 – 52.

- National Qualifications Framework (2019) Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/509-2019-%D0%BF#Text/>. Accessed January 31, 2022. [in Ukrainian]
- Povalii, T. (2015) Modernization of choreographic education in Poland. Retrieved from <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/747/1/Monohrafiia.pdf/>. Accessed December 12, 2021. [in Ukrainian]
- Rowe, N., & Zeitner-Smith, D. (2011). Teaching creative dexterity to dancers: critical reflections on conservatory dance education in the UK, Denmark and New Zealand. *Research in Dance Education*, 12 (1), 41 – 52. [in English]
- Segeda, N. (2017) The quality of future art teachers professional training in the measurement of civilizational challenges to the institute of domestic higher education. Modern art education. K.: National Pedagogical Drahomanov University. P.16-19. Retrieved from <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/3164/>. Accessed December 12, 2021. [in Ukrainian]
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2015). Retrieved from https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf/. Accessed February 20, 2022 [in English]
- Tkachenko, I. (2017) Higher choreographic education: the experience of German-speaking countries. Scientific notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy. № 1. P. 177-183. [in Ukrainian]
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2015). Retrieved from https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf/. Accessed February 20, 2022 [in English]

Information about the authors:

Chervonska Liliia Mykolaivna

chervonskay@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State

Pedagogical University

Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,

Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Seheda Natalia Anatoliivna

segeda2008@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State

Pedagogical University

Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,

Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-14-28

Received at the editorial office 21. 03. 2024.

Accepted for publishing 02. 04.2024.

Відомості про авторів:

Червонська Лілія Миколаївна

chervonskay@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького

Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,

Запорізька обл., 69000, Україна

Сегеда Наталія Анатоліївна

segeda2008@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького

Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,

Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-14-28

Матеріал надійшов до редакції 21. 03. 2024 р.

Прийнято до друку 02. 04. 2024 р.

УДК 94(477)(093)«18»

ФОРМУВАННЯ МЕРЕЖІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЛІВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ НАПРИКІНЦІ ХVІІІ СТ. (ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ УЧНІВ 8 КЛАСУ)

Богдан Галь

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

У статті розглянуто перебіг формування мережі навчальних закладів Лівобережної України наприкінці ХVІІІ ст., охарактеризовано законодавчі вимоги щодо обов'язкового відкриття шкіл (училищ) в усіх без винятку губернських і повітових містах і факультативного в найбільших селищах, представлено картину реального процесу відкриття статутних училищ лише в губернських і незначному числі повітових лівобережних міст, визначено об'єктивні обмеження щодо реалізації законодавчих вимог (конкуренція з боку церковно-парафіяльного шкільництва, культурний консерватизм, непристосованість навчальних програм до реальних станових потреб, бідність місцевого населення), особливу увагу звернено на такі причини розбіжностей між реформаторськими планами і освітніми реаліями як неусталений адміністративний поділ, включно зі змінюваними статусами окремих населених пунктів, і брак будівель, придатних для розміщення навчальних закладів.

Ключові слова:

училище; школа; мережа; закон; адміністративний поділ; будівля.

Resume:

Hal Bohdan. Formation of a network of educational institutions in Left Bank Ukraine at the end of the 18th century (for study the history of Ukraine in practical classes for 8th grade students).

The article examines the progress of the formation of a network of educational institutions in Left Bank Ukraine at the end of the 18th century, characterizes the legislative requirements for the mandatory opening of schools (colleges) in all provincial and district cities without exception and optional ones in the largest villages, presents a picture of the real process of opening charter schools only in provincial and some district left-bank cities, concentrated primarily in the richer northern part of Left-Bank Ukraine, identifies objective restrictions on the implementation of legislative requirements (competition from the parochial school, cultural conservatism, inability of educational programs to the real requirements of the estates). Particular attention is paid to such reasons for the disagreements between reform plans and educational realities as the changing administrative division, the instability of the external and internal borders of the left bank region and, accordingly, the network of provincial and district centers to which the priority opening of schools was «tied», as well as the lack of buildings suitable for the placement of educational institutions. Trustee of the Kharkov educational district S. A. Pototsky generally considered the lack of decent buildings to be the main reason hindering the spread of schools and their proper arrangement. The next educational reform of 1803-1804 was supposed to eradicate the systemic mistakes of previous governments with its educational districts and the vertical of educational institutions required to open – a parish school (parish), a district school (district city), a provincial school or gymnasium (provincial city) and a university (one of the provincial cities, determined by the center of the educational district), which implied large-scale (incomparable with the previous era) financial investments from the center into the development of local education.

Key words:

college; school; network; law; administrative division; building.

Постановка проблеми. В умовах поточних пошуків моделі перебудови освітньої системи актуальним є дослідження історичного досвіду планування, усунення обмежень і результатів попередніх освітніх реформ, зокрема імперської просвітницької кінця ХVІІІ ст. в аспекті формування мережі світських коронних навчальних закладів на теренах Лівобережної України від постановки завдання (1775) до трансформації освітньої мережі на засадах нового Училищного Статуту (1804).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сто років тому О. Грушевський приступив до вивчення трансформації української школи доби Просвітництва, наголосивши на співпадінні в часі внутрішньо обумовленого розділення давньої школи на окремі школи для панства (світську) і для духівництва (богословську) і насильницького перенесення до регіону загальноімперської шкільної системи, процесів, що нібито закінчилися на початку ХІХ ст. розгалуженням шкільної справи і перемогою нової коронної світської і вузькостанової школи (Грушевський, 1924, с. 84–87).

В останні десятиліття історіографія збагатилася низкою розвідок з історії навчальних

закладів, які дозволяють дещо уточнити, а іноді й підважити класичні тези О. Грушевського. Так, В. Перерва довів, що старі українські школи при церквах не відступили під урядовим тиском, натомість, поодинокі коронні освітні заклади функціонували «в морі дяківських шкіл» (Перерва, 2014, с. 31). Відповідності західноєвропейських освітніх ідей реаліям окремих регіонів Російської імперії присвячено цілий шерег праць західних дослідників (Я. Кузбер, К. Шарф, Дж. Хартлі, М. Окенфюсс). Окремо наголошено на прихованому завданні освітньої реформи уніфікувати освітній простір різноманітних імперських провінцій, не лише поставивши під тісніший контроль територію і її людність, а й розпочавши проект творення нової особистості, абсолютно лояльної до імперії й імперського соціуму (І. де Мадаріага, О. Мартін).

Певні підсумки дослідження секуляризаційних процесів в українській освітній сфері доби Просвітництва підвів В. Маслійчук, зазначивши, що попередня історіографія ще дуже небагато зробила для з'ясування проблеми. У власній монографії і цілому шерегу статей дослідник прослідкував постання системи світських навчальних установ

на Лівобережжі і Слобожанщині у другій половині XVIII – на початку XIX ст., еволюцію взаємовідносин між дяківською школою та цими новими світськими закладами, реконструював обставини і перебіг виникнення окремих малих народних училищ, як-от: у повітових Ромнах і Погарі (Маслійчук, 2019).

Формулювання цілей статті. Метою статті є формування базових знань про перебіг освітньої реформи кінця XVIII ст., які б дозволили учням 9 класу опанувати інформацію про культурний аспект складного процесу поглинання Гетьманщини, акцентувати увагу на об'єктивні обмеження будь-яких реформаторських заходів, наголосити на тому, що усталені структури зазвичай користуються підтримкою місцевого населення і чинять спротив спробам закриття/перетворення. При вивченні мережі навчальних закладів Лівобережної України наприкінці XVIII ст. мається на меті схарактеризувати вимоги освітнього законодавства, встановити ступінь його реалізації в регіоні, виявити можливі причини розбіжностей між реформаторськими планами і реаліями лівобережної освітньої мережі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формуючи нову систему світських коронних освітніх закладів, імперське законодавство протягом останньої чверті XVIII ст. поступово унормувало номенклатуру освітніх закладів, місця їх відкриття і функціонування, топографію, приблизні плани будівель, джерела фінансування, підзвітність тощо.

У Губернському Статуті (07.11.1775) на намісницькі Прикази громадської опіки покладалося завдання відкривати народні школи по всіх містах намісництва, а також по багатолюдних селищах, підсудних Верхній Розправі (тобто, з особисто вільними державними, а не приватновласницькими селянами). У документі не встановлювалось поділу шкіл на рівні, як і жодних вимог до шкільних будівель, законодавець лише очікував від персоналу закладів, аби світлиці були чисті, кожного дня підметені та провітрені (ст. 384).

Посилаючись на цю норму Губернського Статуту і неназвані «інші видані правила» (ймовірно, йшлося про Училищний Статут, що знаходився у стадії розробки) Миська Грамота (21.04.1785) вимагала від невідомого адресата «у місті заснувати і мати школи» (ст. 17).

Рік потому Комісія для заведення народних шкіл під головуванням П. Завадовського деталізувала ці вимоги. Згідно Училищного Статуту (05.08.1786) усі навчальні заклади, що відтепер отримували назву «народні училища», мали поділятися на головні – у кожному губернському місті (ст. 1.1.1) і малі – так само у

губернських містах, де недостатньо одного головного, у (ймовірно, всіх) повітових містах, а також там, де Приказ вважатиме за потрібне на перший час (ст. 2.1.24). Приказ же відповідав за чистоту, вчасний ремонт і забезпечення училищ усім необхідним приладдям (ст. 95).

Училищний Статут визначив приблизні плани будівель головного і малого народного училища. Так, будівля головного народного училища мала складатись з чотирьох великих покоїв для навчальних класів і чотирьох – для бібліотеки і допоміжних підрозділів (на другому поверсі), десяти покоїв, чотирьох окремих кухонь і комор (або льохів) для чотирьох вчителів старших і молодших класів, одного приміщення для сторожів (на першому поверсі) (ст. 96). Будівля мала бути спроектованою так, аби вчительські покої і кухні не були прохідними, а вся будівля залишалась чистою, сухою і не чадною (ст. 98).

Так само нормувалась будівля малого народного училища: з двох великих покоїв для класів і двох таких самих для вчителів, з двома кухнями і коморами (ст. 97).

За задумом авторів Училищного Статуту, училища мали розташовуватись поблизу церков десь у середмісті або ж, якщо училищ більше одного, то посеред тієї частини міста, для якої училище заведене (ст. 99).

За тиждень після видання Училищного Статуту в іменному указі псковському і смоленському генерал-губернатору М. Репніну (12.08.1786) імператриця визнала, що не всі Прикази мають достатні капітали для фінансування заявлених потреб, тому дозволяла відкрити ближчим часом головне народне училище в губернському місті, а малі – лише у найбільших повітових містах.

Ще за декілька місяців законодавець мав відгукнутись на ситуацію, коли неназване головне народне училище змушене було ділити будівлю з трактиром, пивницею і харчевнею, що надалі було заборонено, оскільки створювало для учнів спокуси і відволікало від занять. Втім, у конкретному випадку, що викликав появу затвердженої записки (22.10.1786), потреби горілчаної торгівлі ставились вище за освітні, і Приказу пропонувалося пошукати в місті іншу придатну будівлю з метою купівлі, звести або орендувати будівлю саме для училища.

З листопада 1788 р. місцевим начальникам у 14 намісництвах, зокрема, й трьох лівобережних: Новгород-Сіверському, Чернігівському і Київському, було наказано приготувати все необхідне для відкриття училищ, а Комісії для відкриття народних училищ надіслати на місця вчителів з потрібними книжками та іншим приладдям, – і потому відкрити училища.

Як наслідок, протягом 1789-1790 рр. на Лівобережній Україні було відкрито 7 статutowих навчальних закладів:

- 3 училища у Новгород-Сіверському намісництві: Новгород-Сіверське головне народне училище (11.02.1789) і два малих – Стародубське (12.05.1790) і Глухівське (18.05.1790);
- 3 училища у Чернігівському намісництві: Чернігівське головне народне училище (21.04.1789) і два малих – Ніжинське (24.11.1789) і Прилуцьке (1789?);
- і лише 1 училище у Київському намісництві: Київське головне народне училище (01.05.1789).

Загалом же по всій імперії на 1790 р. було відкрито 231 статutowий навчальний заклад.

Протягом наступного десятиліття на Лівобережжі не було відкрито жодного народного училища. Раніше відкриті головні народні училища продовжували функціонувати у Києві, Чернігові і Новгород-Сіверському, а малі – у Стародубі, Глухові, Ніжині, Прилуках, тобто лише у 7 з більш ніж 30 міст Лівобережної України, причому всі – у заможнішій північній її частині.

За нового правління Павла I без жодних пояснень було височайше наказано надалі іменувати народні училища школами (24.07.1799), втім після вбивства імператора в 1801 р. училищам було повернуто стару назву (*Матеріали...*, 1865, с. 477). Одночасно зі зміною номенклатури навчальних закладів на Лівобережжі було відкрито нові малі народні школи: Полтавську (1799), Роменську (15.12.1799), Погарську (22.04.1800) і Кобеляцьку (відомо лише, що існувала до 1804 р.).

Таким чином, на початку XIX ст. внаслідок двох хвиль відкриття головні народні училища існували на Лівобережжі у Чернігові і Новгород-Сіверському (одному губернському місті й одному повітовому), а малі – у Стародубі, Глухові, Ніжині, Прилуках, Полтаві, Кобеляках, Погарі, Ромнах (одному заштатному, шести повітових і одному повітовому, перетвореному на губернське), тобто у 10 з більш ніж 30 губернських, повітових і заштатних міст Лівобережжя і (всупереч законодавчим вимогам) в жодному селищі, при чому зберігалася диспропорція розміщення навчальних закладів на користь північного Лівобережжя (8:2).

Історики освіти висували численні припущення, чому виникли такі кричущі розбіжності між законодавчими настановами і освітніми реаліями, а гігантський за задумом просвітницький проект створення суцільної (включно з селищами!) мережі світських коронних навчальних закладів так і не був втілений в життя. Це і конкуренція з боку розвинутого церковно-

парафіяльного шкільництва, і «культурний консерватизм» чи, інакше, невідповідність училищних програм навчання становим освітнім інтересам, нарешті, бідність місцевого населення, адже Комісія для заведення народних училищ виділяла кошти лише на початкові витрати, а в подальшому їх мали утримувати місцеві Прикази громадської опіки від прибутків зі своїх (ще досить незначних) капіталів і з добровільних пожертв (Грушевський, 1924; Перерва, 2014, Милько, 2019; Маслійчук, 2019). І якщо місцева спільнота частково чи повністю відмовлялась від фінансової підтримки училища, це останнє припиняло існування, як це сталося у 1797–1800 рр. з 6 малими народними училищами у трьох північних губерніях (Новгородська, Вологодська, Архангельська), чи у 1804 р. з Кобеляцьким малим народним училищем, яке було відкрите й утримуване на кошти бригадира М.С. Адабаша і припинило існування з його смертю (Фисенко, 1887, с. 388).

На додачу до наведених вище запропонуємо ще два припущення щодо природи розбіжностей між імперськими просвітницькими планами і місцевими освітніми реаліями, а саме: неусталеність адміністративно-територіального поділу Лівобережної України і брак коронних/громадських будівель, придатних для розміщення навчальних закладів.

Відкриття запроектованих народних училищ ускладнювалось несталистю зовнішніх і внутрішніх меж лівобережного регіону і, відповідно, мережі намісницьких і повітових центрів, до яких «прив'язувалося» першочергове відкриття училищ. Так, на 1788 р., тобто на момент прийняття рішення про запровадження Училищного Статуту, на Лівобережжі було три намісництва з одинадцятьма повітами в кожному. Втім, вже наступного 1789 р. (час відкриття перших училищ) до Катеринославського намісництва було завершено передачу двох повітів Київського намісництва, Голтвянського і Градизького з повітовими центрами включно (13.08.1785, 30.04.1789). У зв'язку з цим було перерозподілено повіти і повітові міста між трьома лівобережними намісництвами так, аби в кожному стало по десять повітів (інакше, округів), причому один з повітових центрів, Зіньків, було вирішено через незручність його розташування і значне число приватновласницьких селян у складі міського населення перетворити на посад (29.09.1791).

Анексія імперією правобережних українських земель призвела до збільшення числа західних повітів Київського (Канівський, Корсунський, Богуславський, Васильківський, Димерський) та північних Чернігівського (Речицький) намісництв (08.12.1792, 29.10.1796). Натомість,

до Катеринославського намісництва було передано чергові південні повіти Київського намісництва з повітовими містами включно – Хорольський і Миргородський (27.01.1795).

Після смерті Катерини II було прийнято рішення про об'єднання Чернігівського, Новгород-Сіверського і частин Київського та Катеринославського намісництв в одну губернію з центром у Чернігові та про повернення поділу цього утворення на 20 судових повітів (30.11.1796). Київський військовий губернатор, управляючий Малоросійською губернією І. Салтиков вирішив переглянути список повітових центрів і межі проєктованих повітів, аби в кожному з них нараховувалось 55-65 тис. ревських душ, а повітові міста розташовувались у центрі своїх повітів для зручності жителів. Якщо проаналізувати список цих нових повітових центрів, то 18 з запропонованих 20 були повітовими центрами і на 1796-1797 рр., ще 2 – втратили цей статус незадовго до того, а саме у 1789 р. (Кременчук) і 1791 р. (Зіньків). Це важливо, оскільки лише у повітових містах можна було знайти готові будівлі для повітових закладів. При цьому втратили статус повітових і перейшли у розряд заштатних 15 міст: Лохвиця, Глинськ, Березна, Борозна, Городня у ліквідованому Чернігівському намісництві, Короп, Кролевець, Нове-Місто, Сураж, Погар у Новгород-Сіверському намісництві, Остер у Київському намісництві, Миргород, Градизьк, Алексополь, Костянтиноград – у Катеринославському.

На початку наступного олександрівського правління законодавець, посиляючись на судові і поліцейські незручності, вчергове поклав на призначених начальників вже двох новостворених лівобережних губерній обов'язок після особистого огляду місцевості призначити губернські центри, число повітів, повітові центри і розмежувати повіти між собою (09.09.1801). За пропозицією управляючого цивільною частиною двох Малоросійських губерній С. Вязмітінова Сенат затвердив наступний повітовий поділ двох запроєктованих малоросійських губерній (27.02.1802). Із вже існуючих до складу Чернігівської Малоросійської губернії входили Чернігівський, Козелецький, Ніжинський, Конотопський, Глухівський, Новгород-Сіверський, Сосницький, Стародубський, Мглинський повіти (усього дев'ять), а до складу Полтавської – Полтавський, Кременчуцький, Хорольський, Золотоносний, Лубенський, Гадяцький, Пирятинський, Переяславський, Прилуцький, Роменський, Зіньківський (усього одинадцять). Крім того, у Чернігівській Малоросійській губернії відновлювались Городницький, Новоміський та Борзенський повіти, а у Полтавській – Костянтиноградський,

Зіньків же вкотре поступився статусом повітового центру на користь Миргорода. Тобто кожна з двох губерній мала складатись з 12-ти повітів (загалом 24 губернські і повітові центри).

В подальшому за ініціативою малоросійського генерал-губернатора князя О. Куракіна до складу кожної з двох губерній додали по три повіти: Остерський, Кролевецький, Суразький – до Чернігівської, Зіньківський (знову відновлено повітовий статус!), Лохвицький, Кобеляцький – до Полтавської, збільшивши число губернських і повітових центрів до 30 (27.03.1803). Остання зміна номенклатури міських центрів стосувалася перенесення повітового центру одного з північних повітів Чернігівської губернії з Нового-Міста до слободи Зибкої з перейменуванням останньої у Новозибків, а самого повіту – у Новозибківський (30.01.1809).

Очевидно, що такі карколомні зміни адміністративно-територіального поділу і статусу окремих населених пунктів утримували місцеве начальство і, зокрема, Прикази громадської опіки від необхідних масштабних інвестицій у розвиток мережі освітніх закладів, безпосередньо залежних від адміністративного статусу місця їхнього розташування.

Іншим можливим поясненням розриву між освітніми планами і реаліями може бути ситуація на місцях з будівлями у коронній чи громадській власності, придатними для розміщення навчальних закладів. Попечитель Харківського навчального округу (1803–1817) С. Потоцький у спеціальному донесенні міністру народної освіти, взагалі, вважав «брак пристойних будівель головною причиною, що заважає розповсюдженню училищ і належному їх облаштуванню» (Алешинцев, 1912, с. 82). І це було характерно не лише для Лівобережжя, а й загалом для імперії, – будівель не було в принципі, як для головних, так і для малих народних училищ, не кажучи вже про спеціально зведені за нормативами Училищного Статуту чи просто нові. Інколи передані училищам будівлі доводилось розбирати і переносити на нове місце, продавати на будматеріали або використовувати як запас власних будматеріалів, зокрема, для ремонту інших приміщень. На виділені Приказом громадської опіки і місцевими доброчотами кошти потрібні для училищ будівлі часто винаймались (навіть столичне і відкрите серед перших Московське вище народне училище перейшло у власну будівлю лише у 1795 р.), оренду могли перехопити більш потужні управлінські структури (Саратовське головне народне училище), і тоді училище «блукало» по тимчасовим і непристосованим приміщенням, як-от: підвали аптеки чи поверхи над винним

льохом, врешті, навіть наявна будівля могла бути втрачена через пожежу (Шкловське благородне училище) чи гниття дерев'яної основи (Мензелінське мале народне училище).

Щодо ситуації з приміщеннями для навчальних закладів власне на Лівобережжі, то принаймні два з трьох головних училищ і проєктований у Чернігові університет були забезпечені просторими будівлями завдяки вилученню монастирських маєностей (1786). Так, кафедральний Києво-Софійський монастир було відведено під Київське головне народне училище і Київську академію, чернігівські Троїцький Іллінський чоловічий монастир (кам'яниця настоятеля з 18 кімнатами, 13 кам'яних келій, 5 кам'яних комор з льохами, кам'яна кухня або пекарня) – під університет, а три дерев'яні корпуси П'ятницького жіночого монастиря за старим валом на торгівельній площі – під Чернігівське головне народне училище.

Як писав сто років потому вчитель історії та географії Чернігівської гімназії М. Тутолмін, «наскільки можна судити за кресленнями та планами Чернігівського головного народного училища, його садиба була і велика, і добре впорядкована» (Тутолмін, 1906, с. 6).

Щодо Київського головного народного училища, то воно було відкрите не у кам'яницях колишнього Києво-Софійського монастиря, які потребували ремонту, а тимчасово, ніби до завершення ремонтних робіт, на Подолі у будівлі скасованої банківської контори. Втім, за короткий час і цю будівлю, у якій містилося училище, Правління Державного Банку продало губернському поштамту, натомість подоляни придбали на свій рахунок кам'яницю у генерал-майора артилерії Б. Нілуса, куди й перевели училище 4 жовтня 1789 р. (Маслійчук, 2019, с. 186).

Про Новгород-Сіверське головне народне училище відомо лише, що у 1799 р. (тобто вже після ліквідації Новгород-Сіверського намісництва) його було переведено у просторий губернаторський будинок, в якому знайшлися квартири і для учителів (Маслійчук, 2016, с. 164). Ймовірно, саме цей будинок історик архітектури Н. Євсіна помилково визначила як збудований спеціально для училища і приклад одного з двох виділених типів тогочасних шкільних будівель (Євсіна, 1968, с. 131–132).

Інші ж реквізовані у 1786 р. лівобережні монастирі було перетворено на приходські церкви з перспективою відкриття при них, де це можливо, народних шкіл (указ вийшов ще до появи Училищного Статуту, і термінологія не усталилась) і притулків, що й покладалось на Прикази громадської опіки і генерал-губернатора.

З пошуком будівель під малі народні училища виникали проблеми, як-от: у Глухові (Маслійчук,

2019, с. 175). Будівлю Прилуцького малого народного училища було зведено з залишків дорожнього палацу Катерини II, і вже підупала вона простояла до 1830-х рр. У Стародубі двокласне училище довго містилося в різних казенних будинках покласово, а з приєднанням третього класу було з'єднане в одному будинку, але, ймовірно, нікуди вже непридатному, тому й переданому містом під училище, бо не минуло і п'яти років з часу переміщення, як директор вже клопотався про заміну «нового» приміщення училища іншим, не настільки старим і підупалим (*Матеріали...*, 1865, с. 477–478). У Ніжині стара будівля училища у 1797 р. була пошкоджена пожежею, натомість за проєктом губернського архітектора А. Карташевського для малої народної школи була збудована нова кам'яниця (унікальний випадок!). Про якусь з цих ніжинських навчальних будівель, стару чи нову, Н. Євсіна пише, що вона була невелика, кімнати, як у житловому будинку, групувалися навколо центральних сіней (передпокою), будучи ізольованими приміщеннями (Євсіна, 1968, с. 131–132).

Що стосується розміщення малих народних шкіл, відкритих у другу хвилю (1799–1800), то спеціальної будівлі для Полтавської малої народної школи не споруджували, розмістивши її у кам'яниці бургомистра Павла Руденка (Коваленко, 2009, с. 131). Про стан цієї будівлі І. Тимковський писав до малоросійського генерал-губернатора О. Куракіна в листі від 23 вересня 1803 р.: «Будинок, в якому розміщується полтавське головне училище, так занепав і в такому запустінні, що в осінній і зимовий час навряд чи можна буде вчителям жити в нині займаних ними покоях і навчання продовжуватися в класних кімнатах, якщо ті й інші не будуть скільки ні є захищені від холоднечі, морозів і негоди ремонтом дверей, вікон і печей. Наважуюсь всепокірніше просити вашу світлість не залишити наскільки можна згаданого училища в такому стані; а крім того наказати обгородити подвір'я хоч тином і відремонтувати ворота не стільки для пристойного вигляду, але більш для порядного входу в будинок і для цілості дров та інших речей, що знаходяться на подвір'ї» (Шугуров, 1891, с. 394–395).

Кобеляцьке мале народне училище містилося за містом, на цвинтарі у двох застарілих дерев'яних будинках, що належали полтавському Приказу громадської опіки, книжок і необхідних класних меблів училище не мало (Фисенко, 1887, с. 388).

Кращою ситуація з забезпеченням приміщеннями шкіл/училищ була у торгових містах Ромни і Погар. У 1799 р. місто Ромни за власні кошти (4.000 крб.) придбало у роменського поміщика С. Воротиляка добротний дерев'яний будинок із двором та садом поблизу

Воскресенської церкви, а, крім того, взяло на себе оплату вчителів та витрати на дрова, свічки, підручники та інші потреби (усього 1000 крб. на рік) (Маслійчук, 2019, с. 192–194).

Так само погарська міська громада віднайшла й викупила у возного Рухлядки за 173 крб. порожній дерев'яний «корпус» («з двох хат та п'яти покоїв»), де перед тим засідали повітові суди, витратила 100 крб. на його ремонт і наймання сторожа, і виділила на майбутнє 800 крб. на дрова, свічки і сторожів (Там само, с. 195–196).

Викоринити системні помилки попередніх урядів мала чергова освітня реформа 1803–1804 рр. з її навчальними округами і вертикаллю обов'язкових

до відкриття освітніх закладів – приходського училища (приход), повітового училища (повітове місто), губернського училища або гімназії (губернське місто) і університету (одне з губернських міст, визначене за центр навчального округу), що передбачало масштабні (не співвідносні з попередньою добою) фінансові вливання центру в розвиток освітньої справи на місцях.

Висновки. Реконструкція перебігу, обмежень і результатів імперської політики щодо формування мережі навчальних закладів Лівобережної України допоможе учням 9-го класу краще зрозуміти історію вітчизняної освітньої системи.

Список використаних джерел

- Алешинцев, И. (1912). *История гимназического образования в России (XVIII и XIX век)*. Санкт-Петербург. X, 346, VI с.
- Грушевський, О. (1924). Зміни шкільної системи на Лівобережжі в XVIII в. *Україна*. 1–2, 82–87.
- Евсина, Н. А. (1968). Проекты учебных зданий в России XVIII века. *Русское искусство XVIII века: Материалы и исследования*. Москва: Искусство, 110–138.
- Коваленко, О. (2009). *Полтава XVII-XVIII ст.: розвиток міської території, просторова структура та міська забудова*. (Дис. канд. іст. наук). Київ. 278 с.
- Маслійчук, В. Л. (2016). «В городе малом, нагорном, здоровом, красивом и как бы одной гимназии принадлежащем» (Новгород-сіверська гімназія (училище) кінця XVIII – початку XIX ст.). *Сіверянський літопис*. 6, 162–175.
- Маслійчук, В. Л. (2019). *Культурно-освітні ініціативи на Лівобережній та Слобідській Україні другої половини XVIII – початку XIX ст.* (Дис. док. іст. наук). Запоріжжя. 491 с.
- Материалы для географии и статистики России: Черниговская губерния*. (1865). Санкт-Петербург. 739 с.
- Милько, В. (2019). *Формування міської мережі загальноосвітніх шкіл. Від мурів до бульварів: творення модерного міста в Україні (кінець XVIII – початок XX ст.)*. Київ: Інститут історії України НАН України, 438-469.
- Перерва, В. (2014). *Церковні школи в Україні кінця XVIII – початку XX ст.: забутий світ*. Т. 1. Біла Церква. 572, 36 с.
- Тутолмин, М. (1906). *Столетие Черниговской гимназии. Краткая историческая записка 1805–1905 гг.* Чернигов. 516 с.
- Фисенко, А. (1887). Кобелякское поветовое училище (1808-1833). *Киевская старина*. Т. XIX. 10, 387-398.
- Шугуров, Н. (1891). Илья Федорович Тимковский, педагог прошлого времени. *Киевская старина*. Т. XXXIV. 9, 375–406.

Відомості про автора:

Галь Богдан Олександрович
hal.bohdan@mspu.edu.ua

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-29-34

Матеріал надійшов до редакції 31. 03. 2024 р.
Прийнято до друку 18. 04. 2024 р.

References

- Aleshintsev, I. (1912). History of gymnasium education in Russia (XVIII and XIX centuries). Saint Petersburg. X, 346, VI p. [in Russian]
- Grushevsky, O. (1924). Changes in the school system in Left Bank Ukraine in the 18th century. *Ukraine*. 1–2, 82–87. [in Ukrainian]
- Evsina, N. A. (1968). Projects of educational buildings in Russia of the 18th century. *Russian art of the 18th century: Materials and research*. Moscow: Art, 110–138. [in Russian]
- Fisenko, A. (1887). Kobelyak district school (1808–1833). *Kyiv antiquity*. Vol. XIX. 10, 387–398. [in Russian]
- Kovalenko, O. (2009). *Poltava of XVII–XVIII centuries: development of the urban area, spatial structure and urban development*. (Thesis of Candidate of Historical Sciences). Kyiv. 278 p. [in Ukrainian]
- Maslychuk, V. L. (2016). «In the small city, mountainous, healthy, beautiful and as a gymnasium owned» (Novgorod-siversky school (Gymnasium) of the late XVIII – early XIX century). *Siveryanskyi litopys*. 6, 162–175. [in Ukrainian]
- Maslychuk, V. L. (2019). Cultural and educational initiatives in Left Bank and Sloboda Ukraine of the second half XVIII – early XIX century. (Thesis of Doctor of Historical Sciences). Zaporizhzhia. 491 p. [in Ukrainian]
- Materials for geography and statistics of Russia: Chernigov province. (1865). St. Petersburg. 739 p. [in Russian]
- Mylko, V. (2019). Formation of a city network of secondary schools. From walls to boulevards: the creation of a modern city in Ukraine (late 18th – early 20th centuries). Kyiv: Institute of History of Ukraine NAS of Ukraine, 438-469. [in Ukrainian]
- Pererva, V. (2014). Church schools in Ukraine at the end of the 18th – beginning of the 20th centuries: a forgotten world. Vol. 1. Bila Tserkva. 572, 36 p. [in Ukrainian]
- Tutolmin, M. (1906). Centenary of the Chernigov gymnasium. Brief historical note 1805–1905 Chernigov. 516 p. [in Russian]
- Shugurov, N. (1891). Ilya Fedorovich Timkovskiy, teacher of the past. *Kyiv antiquity*. T. XXXIV. 9, 375–406. [in Russian]

Information about the author:

Hal Bohdan Oleksandrovyich
hal.bohdan@mspu.edu.ua

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-29-34

Received at the editorial office 31. 03. 2024.
Accepted for publishing 18. 04. 2024.

УДК 94(477)(093)«19»

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ УЧНІВ ПОЛТАВСЬКОЇ ГІМНАЗІЇ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТ.). (ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ УЧНІВ 9 КЛАСУ)

Богдан Галь

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

У статті розглянуто джерела забезпечення учнів Полтавської губернської гімназії першої половини ХІХ ст. навчальною обов'язковою і додатковою літературою, а також т. зв. «літературою за вільним вибором». Охарактеризовано способи наповнення і характер діяльності гімназійної книгарні, фундаментальної, учнівської і особистих бібліотек гімназистів. Визначено шляхи циркуляції книжок між цими гімназійними установами. Представлено коло читання полтавського гімназиста 1820-х рр. на прикладі мемуариста С. Геєвського. Звернено увагу на значення полтавської гімназійної книгарні і бібліотек(и) для губернського міста і цілого Південного Лівобережжя.

Resume:

Hal Bohdan. Providing educational literature for students of Poltava gymnasium (first half of the 19th century). (For studying the history of Ukraine in practical lessons for 9th grade students)

The article examines the sources of providing students of Poltava provincial gymnasium with educational compulsory and additional literature, as well as literature of free choice. The methods of filling and the nature of the activities of the gymnasium bookstore, fundamental, student and personal libraries of gymnasium students are characterized, and the ways of circulation of books between these gymnasium institutions are determined. Teaching in gymnasiums was to be carried out using textbooks selected by employees of the Main Directorate of Schools and approved by the Ministry of Public Education. They were sent from St. Petersburg and, upon orders from provincial gymnasiums, were further printed in university printing houses. The use of other textbooks and notes was strictly prohibited. Textbooks sent to gymnasiums were to be sold to students, for which purpose bookstores were opened at the gymnasiums. The fundamental library of an educational institution should contain a collection of works by famous classical authors and modern scientists related to academic disciplines. The sources of the formation of the gymnasium library included purchases by the gymnasium management and the teacher-supervisor of the library, donations from local patrons and gymnasium students. The student library collected by the gymnasium students was kept separately from the fundamental one and was managed by another teacher. In addition, each gymnasium student had his own small library, which was replenished with awards, the purchase of educational literature and the collection of the best recommended books. The article presents the reading circle of a Poltava gymnasium student in the 1820s. using the example of memoirist S. Geevsky. The importance of gymnasium libraries and bookstores for Poltava and the southern part of Left Bank Ukraine was explained by the long absence of other public libraries and bookstores in the provincial center.

Ключові слова:

бібліотека; книжка; гімназія; книгарня; учні; пожертва.

Key words:

library; book; gymnasium; bookstore; students; donations.

Постановка проблеми. Здійснюване державою реформування системи середньої освіти (НУШ) передбачає забезпечення школярів оновленими підручниками і пошук дієвих способів зацікавлення у самому процесі читання. З одного боку, це актуалізує інституційні дослідження з історії старої української школи, аби краще зрозуміти наявні можливості і обмеження реформ. З іншого, передбачає вивчення перебігу «читацької революції» (Engelsing) на українських землях, реконструкцію історично змінюваних уподобань маленького українського читача з включенням їх до європейського освітньо-культурного контексту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття світова і вітчизняна історіографія збагатилася низкою розвідок з історії приватних і публічних бібліотек. У більшості випадків йдеться про дослідження бібліотек монастирів (І. Альмес, В. Білик, О. Карліна, О. Прокоп'юк, М. Яременко), родових шляхетських зібрань та зібрань козацької старшини в ХVII–ХVIII ст. (О. Дзюба, Л. Посохова, В. Соколов, Т. Таїрова-Яковлева), народних бібліотек (О. Айвазян, Н. Шарошкіна), але в окремих

розвідках спеціально йдеться про бібліотеки при навчальних закладах – училищах, гімназіях, пансіонах (В. Маслійчук, Б. Галь). Теорії і історії читання, особливостям реалізації на українських землях процесу «читацької революції» присвячено цілий ряд праць західних і вітчизняних дослідників (Р. Енгельсін, Р. Дарнтон, Р. Шартъс, І. Альмес, І. Вушко, О. Карліна, Т. Кароєва, Л. Посохова). Дотичними до проблеми забезпечення учнів навчальною літературою є дослідження з історії українського дитинства (І. Сердюк).

Формулювання цілей статті. Метою статті є формування базових знань про функціонування губернської гімназії першої половини ХІХ ст., які б дозволили учням 9-го класу опанувати інформацію про структуру тодішньої освітньої системи, акцентувати увагу на бібліотечну її складову, наголосити на тому, що забезпечення тодішніх учнів губернської гімназії навчальною літературою здійснювалось централізовано, зазвичай на платній основі через книгарню і бібліотеку при гімназії. У процесі дослідження функціонування гімназійних книгарень і бібліотек схарактеризувати способи їхнього наповнення, встановити умови доступу до них

гімназистів, виявити шляхи циркуляції книжок між цими закладами всередині гімназії і поміж гімназистами.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 1803–1828 рр. в Російській імперії існувала чотиричленна освітня система: приходське училище – повітове училище – губернська гімназія – університет, за якої кожна нижча структура готувала до вступу до вищої, а вища здійснювала нагляд за процесом освіти у нижчій. До університету вступали за бажанням ті випускники гімназії, яким виповнилося 16 років.

Викладання у гімназіях мало відбуватись за підручниками, підібраними співробітниками Головного Правління Училищ відповідно до тривалості запроєктованих навчальних дисциплін і кількості відведених на них годин. Вперше подібний список обов'язкової навчальної літератури було височайше затверджено 3 жовтня 1803 р., а наступного року підтверджено Училищним Статутом. Головне Правління Училищ зобов'язувалося вжити заходів щодо друку підручників зі списку в достатній кількості. Список не був вичерпним і поступово поповнювався, а деякі раніше затверджені позиції замінялися на нові в результаті реалізації програми 1808 – 1814 рр. з написання вітчизняних і перекладу кращих іноземних підручників. У 1814 р. Міністерство народної освіти дозволило викладати гімназійні дисципліни лише за затвердженими підручниками, що їх розсилали із Санкт-Петербургу і, за замовленнями губернських гімназій, додруковували в університетських друкарнях. 14 травня 1826 р. комітету для облаштування освітніх закладів (простіше, для підготовки нового Училищного Статуту) було, зокрема, доручено заповнити прогалини навчальної літератури для запобігання викладанню в гімназіях за довільними книжками та зошитами. В подальшому, із затвердженням нового Статуту 1828 р. міністр народної освіти С. Уваров «якнайсуворіше» приписував ні за яких обставин не використовувати для викладання інших книжок чи зошитів замість схвалених міністерством підручників. Таким чином, користуючись нерозвинутістю приватної книжкової торгівлі, Міністерство народної освіти поступово спробувало встановити монополію на забезпечення освітніх закладів навчальною літературою.

У Статутах про це прямо не йдеться, але, схоже, що надіслані до гімназій підручники мали бути розпродані учням, задля чого при гімназіях відкривалися книгарні. Втім, частину тих підручників могла викупити і сама гімназія за власні кошти задля наповнення власної бібліотеки або ж для винагородження окремих

найуспішніших учнів чи просто для роздачі бідним гімназістам. Хоча за задумом Головного Правління Училищ сенс гімназійної бібліотеки як обов'язкової складової цього навчального закладу був в іншому, а саме у зібранні колекції найвідоміших класичних авторів і сучасних вчених, що їх роботи відносяться до навчальних дисциплін, які викладаються в гімназії. Наскільки можемо судити, частина цієї колекції могла зберігатися окремо у спеціально відведеній кімнаті (або навіть кімнатах!), а частина – роздаватися вчителям у класи для використання під час занять. Користування гімназійною бібліотекою залежало від рішення гімназійного начальства, і могло бути платним, як-от: у Новгород-Сіверському за директора І. І. Халанського, або ж безоплатним, на певних умовах або безумовним (Маслійчук, 2019, с. 177).

Чотирикласну губернську гімназію у Полтаві було відкрито у 1808 р. на базі малого народного училища, а у 1831 р. згідно з новим Училищним Статутом 1828 р. перетворено на семикласну.

Навесні 1808 р. при Полтавській гімназії відкрилася книгарня, яка мала забезпечувати (у першу чергу, але не тільки) міністерськими підручниками, що їх отримувала з Головного Правління Училищ та з книгарні Харківського університету, не лише учнів гімназії, а й книгарні, що існували при повітових училищах Полтавської губернії. Чи були на той момент вже відкриті ці повітові книгарні, коли і як саме відкривалися, як функціонували – невідомо. Скоріше, як виключення, маємо згадку від 1790 р. про плани відкрити книгарню при Новгород-Сіверському вищому народному училищі (*Там само*, с. 177). Загалом, рання історія українських книгарень, зокрема, й при навчальних закладах, залишається мало розробленою (Тищенко).

Завідування книгарнею при Полтавській гімназії покладалося зазвичай на одного з вчителів – Рожественського, Ф. І. Целларіуса, І. Г. Буткова. Зі складеного останнім списку, видно, що на 1831 р. у книгарні знаходилось 739 примірників різних книжок на суму 1010 крб. 90 коп. Припускають, що в середньому продаж книжок із книгарні при Полтавській гімназії сягав суми 1000 крб. на рік. (Василевский, 1907, с. 261).

22 квітня 1809 р. до Полтави з Головного Правління Училищ надійшла перша партія книжок і навчальних посібників – 19 валіз загальною вагою 87 пудів 10 фунтів (*Там само*, с. 260). Втім, схоже, що надходження ці не були регулярними і не закривали усіх потреб гімназії і її учнів навіть у міністерських підручниках. Як наслідок, підручники доводилося іноді купувати у випадкових проїжджих продавців. Зокрема, завідувач книжкової крамниці при Полтавській гімназії І. Бутков придбав у такий спосіб

85 примірників розлогих катехізисів по 50 коп. (*Там само*, с. 219). Як наслідок, суворої вимоги використовувати у навчальному процесі виключно міністерські підручники не завжди дотримувались, – зокрема, мемуарист С. Геєвський згадував про побутування рукописних підручників з історії та статистики наприкінці 1820-х рр. У 1839 р. помічник попечителя Київського навчального округу, д.с.с. В. Карлгоф під час ревізії навчальних закладів Полтавської губернії відмічав відсутність якісних навчальних посібників, а також книжок для читання (Василевский, 1908, с. 149). Щоправда, під час наступної ревізії 1844 р. про брак підручників вже не згадувалося.

На Полтавську гімназію щорічно відпускалося 5250 крб., з них 250 крб. йшло на утримання т. зв. фундаментальної бібліотеки. Вже на 1 січня 1810 р. в ній нараховувалось 643 томи, і менш ніж за півстоліття фонди збільшились у дев'ять разів: на початок 1831 р. – 1192 томи, у 1839 р. – 3331 том, у 1849 р. – 5103 томи, у 1858 р. – 5719 томів. Для порівняння, на 1858 р. з інших лівобережних гімназій більшою була бібліотека лише в Новгород-Сіверському (5.966 томів), натомість інші бібліотеки – значно менші: Ніжинська (2.212), Чернігівська (1.791) (*Матеріали*, 1864, с. 534).

Керівництво Харківського університету заходилося щодо організації бібліотечної справи і нормування процесу читання в гімназіях навчального округу. Книжки у гімназійній бібліотеці мали бути розташовані, як і в бібліотеці Харківського університету, за надісланою таблицею латинською мовою, що її склав ректор університету. У 1822 р. були заведені шнурові книги для записування нових надходжень до бібліотеки, а у 1831 р. на вимогу професора П. Гулака-Артемівського був складений і відправлений до училищного комітету Харківського університету систематичний каталог книжок гімназійної бібліотеки (Василевский, 1907, с. 269).

У 1822 р. було складено «Правила читання» для користувачів Полтавської гімназійної бібліотеки з десяти пунктів. Читання необхідно поєднувати з якоюсь обраною метою, корисною для розуму і приємною для серця. Щодо прийомів читання давалася порада читати не поспішаючи, розмірковувати про прочитане, книжки для читання обирати відповідно до своїх понять і здібностей, дотримуючись поступовості у переході від міркувань або предметів простих до складних. У виборі книжок, не покладаючись на власний смак і знання, рекомендувалося дотримуватися порад освічених людей. Обравши книжку для читання, слід намагатися не переривати її читання читанням інших книжок, натомість цілком

зрозуміти автора, хід його думок та внутрішню логіку цілого твору. При читанні про предмети високі слід більш важливі і важкі місця виписувати, намагатися дізнатися їхній зміст, або запитувати про них роз'яснення у людей більш обізнаних і досвідчених. Після прочитання книжки потрібно намагатися подумки скласти точне та ясне поняття про зміст, для чого рекомендується заводити про неї розмову з друзями, розбирати з ними переваги та недоліки твору, через що виробляється правильність судження та витончується смак. Для вдосконалення в одному якомусь роді знань рекомендується читати всіх кращих і найважливіших письменників вітчизняних та іноземних. Схвалюється прийом вивчення напам'ять кращих місць з поетів і особливо моральних, оскільки вірші, вивчені в дитинстві, ніколи не забуваються, що було і в системі виховання у греків і римлян (*Там само*, с. 226–227).

У мемуариста С. Геєвського знайомство з гімназійною бібліотекою відбулося під час вступного іспиту. Екзаменатор І. Бутков відвів тепер вже нового гімназиста до сусідньої кімнати, де той побачив близько десяти шаф, знизу догори наповнених книжками, і пообіцяв призначати книжки, які гімназист мав читати («коли ти попросиш – я не відмовлю») (*Автобіографія*, 1893, с. 100).

Неймовірно здивування хлопчика було пов'язане з тим, що хоча на батьківському хуторі і була бібліотека, але, як часто тоді, ця бібліотека сприймалася суто як батьківська, що знаходиться у його кабінеті чи окремому приміщенні і зачиняється на ключ (Галь, 2012, с. 262). Втім, схоже, що доступ до багатой бібліотеки Полтавської гімназії теж не був вповні вільним. Відомо, що 5 червня 1809 р. Вчений Комітет Харківського університету дозволив учням двічі на тиждень користуватися бібліотекою (Василевский, 1907, с. 225). Ймовірно, цей дозвіл стосувався учнів старших (3-й, 4-й) класів гімназії, молодші ж гімназисти, як-от: С. Геєвський, отримували книжки лише за рекомендацією вчителя словесності І. Буткова.

Крім літератури обов'язкової (міністерські підручники) і рекомендованої вчителем словесності, коло читання С. Геєвського під час навчання у Полтавській гімназії (1825–1830) складала ще, назвемо її умовно, «література за вільним вибором» (включно із забороненою). В той час як рекомендована література формувала смак, заборонене чи знехтуване вчителем читання перекладеного роману – авантюрного, готичного, розбійницького, сентиментального (Анна Радкліф, Стефані-Фелісіте Дюкре де Сент-Обен, графиня де Жанліс) – збуджувало уяву і сильніше позначалося на світовідчутті (Галь

2012, с. 263). При тому у С. Геєвського не згадано жодного з вершинних явищ європейського романтизму першої чверті XIX ст. Видається, що це можна пояснити не стільки вадами підбору бібліотечних фондів Полтавської губернської гімназії, скільки незадовільно низьким рівнем тогочасного викладання іноземних мов і відсутністю якісних перекладів названих авторів. За результатами ревізії Полтавської гімназії, здійсненої у 1831 р. професором Харківського університету П. Гулаком-Артемовським, викладачам «нових» мов Ф. Целларіусу (німецька) і А. Круп'є (французька) було оголошено зауваження «за слабе старання у викладанні своїх предметів» (Василевский, 1907, с. 258–259). Побіжно зауважимо, що зафіксовані у спогадах колишнього полтавського гімназиста С. Геєвського поступові зміни у сфері читання, а саме вивершення нових пануючих жанрів, поширення читання російською, витіснення рукописної книги друкованою, розширення читацького кола за рахунок провінціалів і дітей, поява дитячої літератури, дозволяють уточнити часові рамки зламу ситуації у сфері читання («читацька революція») на Лівобережній Україні, віднісши їхню верхню хронологічну межу радше до другої чверті XIX ст. (Посохова).

До джерел формування гімназійної бібліотеки відносились закупівлі дирекцією гімназії і вчителем-наглядачем бібліотеки, пожертви місцевих dobroхотів і гімназистів.

Новопризначений директор гімназії міг перевезти на нове місце служби попередньо зібрану бібліотеку. Так, відомо, що коли І. Халанський був призначений директором училищ Полтавської губернії, то збирався перевезти до Полтави й учителів, і прихильних учнів, і новгород-сіверську училищну бібліотеку, як видно з його листа професору Харківського університету та візитатору училищ Полтавської і Черніговської губерній І. Тимковському (Маслійчук 2016, с. 165–166).

За власні кошти у 1820-ті рр. Полтавська гімназія виписувала «Отечественные Записки», «Русский Инвалид», «Вестник Европы», «Журнал российского библейского общества» на руском и немецком языках, «Сын Отечества», «Московские Ведомости», «Дух журналов», «Литературная Газета, издаваемая Дельвигом» (Василевский, 1907, с. 268).

Крім того, бібліотеку Полтавської гімназії поповнювали дарунки приватних dobroхотів як книжками, так і грошима. У 1814 р. аптекар Зесс пожертвував 24 книжки голландською та німецькою мовами, що відносилися до хімії, природної історії, медицини, у тому числі том Біблії голландською мовою та книги історичні, у

1824 р. імператор Олександр I подарував журнал витончених наук у шести частинах, у 1825 р. поміщик Манько та купець Пантелеєв разом пожертвували на бібліотеку 95 крб. (*Там само*, с. 268).

Свої особисті бібліотеки за заповітом передали Полтавській гімназії уродженці Полтави, відомі письменники, перекладачі та видавці П. Богданович (1808) і М. Гнедич (1833). Бібліотека останнього була упакована у чотири великі валізи і кіньми відправлена із Санкт-Петербурга до Харкова, до попечителя Харківського навчального округу, а вже звідти – до місця призначення, Полтави. У гімназії «бібліотека Гнедича», на яку бібліотекарем Імператорської публічної бібліотеки М. Лобановим був складений каталог (77 стор.), зберігалася окремо і була розділена на два відділи – «Російська мова» (421 назва, 710 томів) і «Lingua graeca, latina et alia» (552 назви, 559 томів) (*Матеріали*, 1864, с. 522; Бучневич, 1902, с. 336–341).

Нарешті, у всіх гімназіях Харківського навчального округу було відкрито учнівські бібліотеки. Як доповідав член Головного Правління Училищ таємний радник М. Могилянський після огляду навчальних закладів Харківського і Віленського навчальних округів (1863), «у Харківському навчальному окрузі всі гімназії мають необхідні навчальні засоби, як-от: бібліотеку, фізичний кабінет, колекції з природничих наук, глобус, географічні карти. Крім основної гімназійної бібліотеки, при кожній гімназії є ще учнівська бібліотека, призначена для читання учнями. Ці бібліотеки заведені на гроші, зібрані за добровільною підпискою з учнів, і утримуються на їх пожертви. Не скрізь навчальні засоби достатні, і звичайні кошти гімназії не дозволяють придбати все, що корисно було б мати; але начальники закладів опікуються поповненням колекцій, які мало-помалу і збагачують. Іноді, при нагоді, батьки учнів і взагалі місцеві дворяни тому сприяють» (*Матеріали*, 1864, с. 535–540).

У Полтавській гімназії за пропозицією вчителя І. Буткова гімназистами було прийняте неписане правило дарувати книжки до гімназійної бібліотеки при переході до третього класу. І, як згадував С. Геєвський, «правило це дотримувалося суворо, незважаючи на те, що вчитель словесності тільки бажав цього. Хто не дав книжки, той не мав права брати книжок з бібліотеки – кращого покарання для допитливих молодих людей вигадати неможливо, а тим часом бібліотека збільшувалася, і учні були задоволені. На підставі цього *jus non scriptum* і я вніс до бібліотеки полтавської гімназії дві частини повістей князя Шалікова. Часто, почувши від вчителя про якусь гарну книжку, ми склалися по гривенику, двогривенному, купували цю

книжку, прочитували її, спочатку всі разом, а потім кожен наодинці і нарешті приносили в дар гімназійній бібліотеці. Зробивши таку розкладку, ми навіть виписували журнал Галатею (здається Раїч видавав цей журнал) з картинками [Журнал літератури, новин і мод, виходив у 1829–1830, 1839–1840 рр. під редакцією педагога, поета, знавця і перекладача античної та італійської поезії Семена Єгоровича Раїча (Амфітеатрова) (1792–1855). – Б.Г.] і через рік віддавали до тієї ж бібліотеки. Не забувайте, що ми всі майже були люди бідні, ходили в нанкових сюртучках і в овечих тулупчиках, в чоботях юхтових, часто на босу ногу, і без рукавичок» (*Автобіографія*, 1893, с. 429–430).

Ця зібрана гімназистами учнівська бібліотека утримувалась окремо від фундаментальної і, схоже, що нею завідував інший вчитель. Так, відомо, що у 1828 р. директор Полтавської гімназії І. Огнев наказував вчителю Карпенку прийняти від переведеного до Катеринославської гімназії вчителя Черкасова бібліотеку, зібрану для читання учнями старших 3-го та 4-го класів.

Крім того, у кожного гімназиста була своя власна маленька бібліотека, яка протягом навчання поступово наповнювалася книжками. Так, С. Геєвський згадує, що на іспитах при переході з першого до другого класу Зінківського повітового училища отримав в якості нагороди з рук городничого К. Гур'єва книжку з картинками, ймовірно, російське видання *Histoire naturelle* Бюффона, адаптованої для дітей (*Petit Buffon* або *Buffon des enfants*) (*Там само*, с. 394). Так само перехід з другого до третього класу училища було відзначено книжкою «Способ молитья, творение госпожи Гюнон» (*Там само*, с. 397). Книжку як нагороду було згадано ще раз, коли мемуарист описував перехід вже з першого до другого класу гімназії (*Там само*, с. 107). Виходячи зі списків нагород на іспитах, до 1832 р. дирекція Полтавської гімназії нагороджувала книжками учнів усіх класів, в подальшому – лише старших, а з 1844 р. інформації про нагородження книжками немає (Василевский, 1908, с. 177–179).

Також гімназисти мали самі забезпечити себе підручниками, які можна було придбати або нові у крамниці при гімназії, або вживані з рук у старших гімназистів, як це і зробив мемуарист: «до повного задоволення мого мав уже в себе все, що було потрібно: курс математики Фуса, загальну історію Єсикорського, Російську історію (не знаю чийого твору, але твердо знаю, що вона починалася словами: частина Сарматії і більшість Скитії), якийсь катехізис і десять [24 аркуші. – Б.Г.] паперу на додачу» (*Автобіографія*, 1893, с. 102). Траплялося, що гімназисти намагалися продати одне одному

навіть чужі, тобто крадені книжки, як у 1832 р., коли мало місце покарання різкою учня 1 класу Біленка за продаж чужих книжок (Василевский, 1908, с. 182).

Іноді дирекція Полтавської гімназії виявляла у книгарні нерозпродані книжки і тоді змушувала гімназистів їх придбати. Так, у 1824 р. виявилися нерозпроданими промови Цицерона *De officiis*, різні хрестоматії у віршах; і тоді з'явилося розпорядження директора І. Д. Огнева учням 3-го та 4-го класів купити ті книжки, а вчителю латинської мови зайнятися з учнями їх перекладом (Василевский, 1907, с. 219).

Значення для Полтави і цілого Південного Лівобережжя гімназійних бібліотеки і книгарні пояснювалося відсутністю у губернському центрі інших публічних бібліотек і книгарень. У 1802 р. М. Карамзін у статті «Про книжкову торгівлю і любов до читання в Росії» писав, що вже майже в усіх губернських містах є книгарні і що на всякий ярмарок, поруч з іншими товарами, привозять новинки літератури. Втім, вочевидь, це було не так. Коли у 1811 р. було створено Міністерство поліції, в обов'язки якого входив нагляд над книжковою торгівлею, міністр поліції запитав губернатора про наявність у їхніх губерніях книжкових крамниць. Виявилось, що у центральних губерніях налічувалося 114 книгарень, причому переважна їх більшість (85) знаходилася у двох столицях. Більше половини губерній взагалі не мали постійних книготорговельних точок.

Зокрема, у Полтаві перша постійна книгарня з'явилася лише в 1840-х рр. У сер. 1830-х рр. було зроблено спробу завести у Полтаві громадську бібліотеку. Ініціатива у справі організації громадських бібліотек у губернських містах належала голові Вільного економічного товариства М. Мордвінову. Цей останній звернувся і до малоросійського військового губернатора М. Репніна (Волконського) з проханням сприяти організації в Полтаві такої бібліотеки «для читання книжок усіма станами», при чому обіцяв надіслати до цієї бібліотеки, якщо вона буде відкрита, всі видання Вільного економічного товариства та Академії Наук. За клопотанням того ж М. Мордвінова, міністр внутрішніх справ циркулярно звернувся до всіх губернських предводителів із пропозицією сприяти організації таких бібліотек «з огляду потреб народної освіти». Бібліотеку цю було відкрито і в Полтаві, у дворянському будинку, і за час з 1830 по 1842 р. для неї надійшло в дар 310 назв книжок, у 416 томах. Завідувачем цієї бібліотеки був призначений І. Зозулін, наглядач полтавського повітового училища та викладач Інституту благородних дівчат. Втім, потрібних грошей на її утримання дворянство не виділяло, і

бібліотека занепала. Залишки її ще на початку ХХ ст. зберігалися у дворянській богадільні в с. Рибцах (Павловский, 1905, с. 310).

Висновки. В результаті проведеного дослідження маємо можливість визначити джерела забезпечення учнів Полтавської губернської гімназії у першій половині ХІХ ст. навчальною обов'язковою (підручники), додатковою і так званою «літературою за вільним

вибором» (включно із забороненою), способи наповнення і характер діяльності гімназійної книгарні, фундаментальної, учнівської і особистих бібліотек гімназистів, а також прослідкувати циркуляцію книжок між цими гімназійними установами, що стане у пригоді при засвоєнні вітчизняної культурної історії учнями 9-го класу сучасної середньої школи.

Список використаних джерел

Engelsing, R. (1970). *Die Perioden der Lesersgeschichte in der Neuzeit. Das Statistische Ausmass und diesoziale Bedeutung der Lektüre. Archiv für Geschichte des Buchwesens*. 10, 945–1002.

Автобіографія Степана Лукича Геєвського (1813–1862). (1893). *Київська старина*. Т. XLII. 9, 375–400. Т. XLIII. 10, 91–111. 11, 427–443.

Бучневич, В. Е. (1902). *Записки о Полтаве и ее памятниках*. Полтава: Типо-литография губернского правления. 449 с.

Василевский, В. (1907). Полтавская гимназия с 1808 по 1831 год. Очерки по архивным данным. *Труды Полтавской ученой архивной комиссии*. Полтава, 3, 185–272.

Василевский, В. (1908). Полтавская 1 мужская гимназия. 1831–1850 гг. *Труды Полтавской ученой архивной комиссии*. Полтава, 5, 135–199.

Галь, Б. О. (2012). «Имел счастье получить Книгу с картинками»: Трансформация образа книги у свідомості полтавського гімназиста 1820-х рр. *Історіографічні та джерелознавчі проблеми історії України*. Дніпропетровськ, 255–270.

Маслійчук, В. Л. (2016). «В городе малом, нагорном, здоровом, красивом и как бы одной гимназии принадлежащем» (Новгород-сіверська гімназія (училище) кінця ХVІІІ – початку ХІХ ст.). *Сіверянський літопис*. 6, 162–175.

Маслійчук, В. Л. (2019). *Культурно-освітні ініціативи на Лівобережній та Слобідській Україні другої половини ХVІІІ – початку ХІХ ст.* (Дис. док. іст. наук). Запоріжжя. 491 с.

Материалы для истории и статистики наших гимназий. (1864). *Журнал Министерства народного просвещения*. Т. СХХІ. 1, 129–171, 355–390, 493–571.

Павловский, И. Ф. (1905). Полтава в ХІХ столетии (Очерки по архивным данным, с рисунками). *Київська старина*. Т. ХСІ. 11–12, 228–342.

Посохова, Л. (2021). «Революція читання» на теренах Гетьманщини та Слобожанщини у другій половині ХVІІ – на початку ХІХ століть. *Записки товариства імені Шевченка*. Т. ССLXXIV. Львів, 333–349.

Тищенко, М. (1929). З історії торгівлі книжками у ХVІІІ сторіччі. *Україна*. 7–8, 38–44.

Відомості про автора:

Галь Богдан Олександрович
hal.bohdan@mstu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-35-40

Матеріал надійшов до редакції 11. 06. 2024 р.
Прийнято до друку 23. 06. 2024 р.

References

Engelsing, R. (1970). *Die Perioden der Lesersgeschichte in der Neuzeit. Das Statistische Ausmass und diesoziale Bedeutung der Lektüre. Archiv für Geschichte des Buchwesens*. 10, 945–1002. [in German]

Autobiography of Stepan Lukich Geevsky (1813–1862). (1893). *Kyiv antiquity*. Vol. XLII. 9, 375–400. Vol. XLIII. 10, 91–111. 11, 427–443. [in Russian]

Buchnevych, V. E. (1902). *Notes about Poltava and its monuments*. Poltava: Typo-lithography of provincial government. 449 p. [in Russian]

Vasilevsky, V. (1907). *Poltava gymnasium from 1808 to 1831. Essays on archival data*. Proceedings of the Poltava Scientific Archival Commission. Poltava, 3, 185–272. [in Russian]

Vasilevsky, V. (1908). *Poltava 1st men's gymnasium. 1831–1850 Proceedings of the Poltava Scientific Archival Commission*. Poltava, 5, 135–199. [in Russian]

Hal, B. (2012). “I was happy to receive a book with pictures”: Transformation of the image of a book in the mind of a Poltava high school student in the 1820s. *Historiographical and source study problems of the history of Ukraine*. Dnipropetrovsk. 255–270. [in Ukrainian]

Masliychuk, V. L. (2016). «In the small city, mountainous, healthy, beautiful and as a gymnasium owned» (Novgorod-siversky school (Gymnasium) of the late XVIII – early XIX century). *Siveryanskyi litopys*. 6, 162–175. [in Ukrainian]

Masliychuk, V. L. (2019). *Cultural and educational initiatives in Left Bank and Sloboda Ukraine of the second half of XVIII – early XIX century*. (Thesis of Doctor of Historical Sciences). Zaporizhzhia. 491 p. [in Ukrainian]

Materials for the history and statistics of our gymnasiums. (1864). *Journal of the Ministry of Public Education*. Vol. CXXI. 1, 129–171, 355–390, 493–571. [in Russian]

Pavlovsky, I. F. (1905). *Poltava in the 19th century (Essays on archival data, with drawings)*. Kyiv antiquity. Vol. XCI. 11–12, 228–342. [in Russian]

Posokhova, L. (2021). *Reading Revolution in the Territory of Hetmanate and Slobozhanshchyna in the second half of the 18th century and the early 19th century*. Notes of Shevchenko Scientific Society. Vol. CCLXXIV. Lviv, 333–349. [in Ukrainian]

Tyshchenko, M. (1929). *From the history of book trade in the 18th century*. Ukraine. 7–8, 38 – 44. [in Ukrainian]

Information about the author:

Hal Bohdan Oleksandrovych
hal.bohdan@mstu.edu.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-35-40

Received at the editorial office 11. 06. 2024.
Accepted for publishing 23. 06. 2024.

УДК 378.015.31:173.5-055.52

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ В ПІДГОТОВЦІ МОЛОДІ ДО БАТЬКІВСТВА

Світлана Жейнова, Анастасія Синьоока

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

У статті проаналізовано наукові джерела українських та закордонних авторів, додаткову літературу у вигляді Інтернет-джерел та публікацій; інформацію узагальнено, отримано результати. Теоретичне та практичне значення дослідження полягають у тому, що обґрунтовано важливість підготовки молоді до батьківства шляхом використання сучасних підходів та методів соціального супроводу. Досліджено основні підходи підготовки молоді до батьківства за допомогою соціального супроводу, а також визначено основні методи, які у такому випадку використовуються. Окреслені проблеми, пов'язані з недостатньою роллю соціального супроводу у підготовці молоді до батьківства, в подальшому можуть бути вирішені шляхом розробки нових методик та програм, важливість яких обґрунтована у дослідженні.

Ключові слова:

соціальна робота; молодь; батьківство; сім'я; соціальний супровід.

Resume:**Zheinova Svitlana, Synooka Anastasiia. The role of social support in the preparation of youth for parenthood**

The article analyzes scientific sources of Ukrainian and foreign authors, analysis of additional literature in the form of Internet sources and publications, synthesis of available information, generalization of the obtained results. The theoretical and practical significance of the study is that the importance of preparing young people for parenthood through the use of modern approaches and methods of social support is substantiated. The main approaches to preparing young people for parenthood with the help of social support were studied, and the main methods used in this case were also determined. The outlined problems related to the insufficient role of social support in preparing young people for parenthood can be solved in the future by developing new methods and programs, the importance of which is substantiated by research.

Key words:

social work; youth; parenthood; family; social support.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства важливу роль посідає соціальний супровід як сфера діяльності, що пов'язана з підтриманням та наданням кваліфікованої допомоги певній особі, групі осіб, громаді тощо. Соціальний супровід надає можливість розширити або поновити здатність до соціального функціонування, допомагає забезпечити реалізацію громадянських прав, запобігти соціальному виключенню тощо. Окрім цього, соціальний супровід відіграє важливе значення у контексті розвитку суспільства в цілому, оскільки допомагає сформувати цінності, сприяє вирішенню суспільно важливих проблем, забезпечує надання допомоги різним верствам суспільства, а також сприяє формуванню суспільних інститутів.

Враховуючи це, вагомим є соціальний супровід у контексті сім'ї та молоді. У такому випадку він спрямований на надання допомоги молодим сім'ям, родинам з дітьми та іншим сім'ям, які опинились на складному життєвому етапі. Окрім цього, соціальний супровід сімей та молоді передбачає допомогу особам у їхній підготовці до майбутнього створення сім'ї та, відповідно, до батьківства. Сім'я посідає важливе місце у житті кожної людини, і, цілком ймовірно, що більшість молодих людей у майбутньому створить власну сім'ю, а також стануть батьками. На такому етапі життя люди можуть зіткнутись з проблемами неготовності до сімейного побуту та батьківства, тому саме шляхом соціального супроводу можна їх подолати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливо зазначити, що сьогодні питання

підготовки молоді до батьківства дійсно є достатньо вивченим. Зокрема, вивчається це питання з точки зору загальної підготовки молоді до сімейного життя, що і має містити у собі подальшу підготовку до батьківства. Так на думку Г. Резничук та О. Василенко, підготовка молоді до створення повноцінної сім'ї є одним із основних завдань суспільства. Для цього, зокрема, важливо здійснити низку заходів з формування знань, вмінь і навичок молодих людей саме у межах школи. Особливо важливо підготувати молодь до відповідальності, сформувати в них серйозне ставлення до майбутньої сім'ї.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні ролі соціального супроводу в підготовці молоді до батьківства, у визначенні інструментів для роботи з майбутніми батьками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з особливо актуальних проблем, що досліджується у науковій літературі є проблема батьківства. Сім'я у сучасному розумінні перебуває у кризовому стані, що характеризується збільшенням психологічної напруги під час війни, зростанням кількості стресових ситуацій, зміною усталених цінностей та відмовою від традиційних, що далеко не завжди є обґрунтованим. Усе це негативно впливає на внутрішньосімейну життєдіяльність та її зміст, якому дуже часто властиві владно-підвладні взаємини, що зумовлюють високий рівень розлучень; спостерігається трансформація світоглядних настанов щодо сімейного життя, що часом виявляється у лібералізації міжстатевих відносин, нехтуванні важливістю

побудови сімейних взаємин на засадах культурних норм і цінностей.

Враховуючи це, сьогодні зростає особлива увага науковців до вивчення проблеми підготовки сучасних людей до майбутньої ролі батьків, що здійснюється на різних рівнях та шляхом використання різних підходів – педагогічних, психологічних та, відповідно, методів соціальної роботи. Підкреслимо, що родина та батьківство протягом тисячоліть були найвищими цінностями у житті кожної людини. Однак, в останні десятиліття пріоритети молоді змінюються: здобуття освіти, розвиток кар'єри, забезпеченість матеріальними благами, досягнення високого соціального статусу та ін. У результаті це стає причиною зниження рівня мотивації та готовності сучасної молоді до створення сім'ї, народження дітей та виконання батьківських обов'язків. Розглядаючи питання підготовки молодих сімей до відповідального батьківства, варто проаналізувати сутність поняття «відповідальне батьківство». Як показав аналіз наукових джерел, єдиного визначення не існує. О. Кузнецова пропонує розглядати «відповідальне батьківство» як усвідомлене ставлення до народження, виховання дитини та її розвитку, забезпечення кожній дитині права на свободу, особистісну недоторканість і захист від насильства, експлуатації, примушування до проституції, жебрацтва, бродяжництва, утягнення у злочинну діяльність тощо.

Реалії життя засвідчують, що ще задовго до офіційного одруження в особистості формуються певні уявлення про шлюб, погляди на способи внутрішньо-сімейних взаємин, розподіл сімейних ролей тощо. Однак не завжди правильне розуміння їхнього змісту призводить у майбутньому до психологічного несумісництва подружжя, виникнення внутрішньо-сімейних конфліктів, зумовлює руйнування шлюбів і появу неповних сімей. На сьогодні спостерігаємо також абсолютно нетрадиційне явище для українців, як тенденція до необов'язковості одруження, проживання «на віру», в так званому цивільному шлюбі. Сучасна молодь, з одного боку, характеризується раннім початком статевих відносин та їх невпорядкованістю, зміною стереотипів щодо ролей чоловіка і жінки в суспільстві, а з іншого – психологічною неготовністю до створення сім'ї: відсутністю знань про важливі батьківські якості, елементарні особливості розвитку дитини, неготовністю до відповідальної ролі батьків. Враховуючи це, у наш час зростає потреба у підвищенні батьківської компетентності молодих людей, формування відповідального ставлення до батьківства, як

умови повноцінного розвитку майбутніх поколінь (Кравець, 2020).

Зазначимо, що проблема підготовки молоді до батьківства знаходиться в полі зору науковців різних галузей і досліджується в різних площинах. Так, із позицій соціології феномен формування в молоді усвідомленого батьківства розглядають Н. Головатий, І. Демент'єва, І. Кон та інші. Психологію батьківства вивчають Т. Андрєєва, О. Бондарчук та інші. В аспекті педагогічної науки питання формування педагогічної культури батьків досліджують Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Т. Голованова, А. Капська, В. Кравець, Т. Кравченко, В. Кузь, Н. Островська та інші; формування культури материнства та визначення готовності до цього – І. Братусь, В. Брутман, Н. Максимовська та інші; феномен батьківства та виконання ролі батька вивчають Ю. Борисенко, Н. Гусак та інші; формуванню усвідомленого батьківства молоді приділяється увага в дослідженнях Л. Буніної, Т. Веретенко, Р. Овчарової та інших. Питанням формування відповідальної поведінки людини на різних вікових етапах її онтологічного розвитку займалися І. Аземша, І. Акімова, П. Алексеєв, В. Андрущенко, Е. Бекірова, І. Бех, С. Братусь, О. Василенко, М. Васильєва, І. Вітковська, Е. Волчек, Х. Гальчак, В. Гришук, А. Єрмоленко, А. Капто, А. Кравченко, М. Левківський, О. Линовицька, М. Лукашевич, О. Мамчур, І. Маяк, П. Мінкіна, Т. Парсонс, В. Петрицький, Н. Стаднік, В. Тернопільська, Т. Фасолько та інші.

Важливо зазначити, що сьогодні питання підготовки молоді до батьківства дійсно є достатньо вивченим. Зокрема, вивчається це питання з точки зору загальної підготовки молодої людини до сімейного життя, що і має включати в себе подальшу підготовку до батьківства. Так на думку Г. Резничук та О. Василенко підготовка молоді до створення повноцінної сім'ї є одним із основних завдань суспільства. Для цього, зокрема, важливо здійснити низку заходів з формування знань, вмінь і навичок молодих людей саме у межах школи. Особливо важливо підготувати молодь до відповідальності, сформувати в них серйозне ставлення до майбутньої сім'ї.

У такому випадку складові підготовки молоді до сімейного життя та батьківства, це:

Формування особливого морального комплексу, що містить готовність молоді прийняти на себе нові обов'язки щодо майбутнього партнера та дітей, зокрема – вдало розподілити обов'язки всередині родини;

- Готовність молоді до належного міжособистісного спілкування та співпраці;
- Готовність до самопожертви заради партнера та дітей;
- Наявність якостей, які пов'язані з проникненням у внутрішній світ людини – емпатії;
- Вміння молоді розв'язувати конфлікти за допомогою конструктивних способів тощо.

Зокрема вважається, що необхідно навчити молодих людей уникати конфліктних ситуацій, намагатись створити гармонійні стосунки, у яких і чоловік, і дружина будуть рівноправними та матимуть рівні можливості, у яких вони будуть поважати один одного та усвідомлювати власну відповідальність (Резничук, & Василенко, 2015).

Також варто звернути увагу на дослідження О. Чанцево-Коваленко. У своїй роботі авторка провела емпіричне дослідження з метою визначення того, наскільки молоді люди оцінюють власну готовність до сімейного життя. Ця праця надає можливість підкреслити те, що сьогодні молодь недостатньо готова до сімейного життя та ролі батьківства. У такому випадку існує низка проблем, пов'язаних з підготовкою молодих людей до такої ролі у контексті сім'ї та школи, що молоді люди усвідомлюють самостійно. Вони прагнуть отримати ці знання, однак вони надаються їм не в повному обсязі, у результаті чого може виникнути низка серйозних проблем в майбутньому (Чанцево-Коваленко, 2013).

Окрім цього, можна також зазначити основні чинники, які впливають на готовність молоді до подружнього життя та батьківства. Серед них можна виділити такі:

- Соціальні чинники, до яких належать віковий період шлюбу, матеріальний статус партнерів, суспільні зразки сімейного життя, які вони мали у своєму житті та ін.;
- Соціально-психологічні чинники, якими є характеристики дошлюбного спілкування партнерів, причини та мотиви вступу у шлюб, особливості впливу батьків, прагнення у шлюбі, завдання, пов'язані зі шлюбом та батьківством тощо;
- Індивідуально-психологічні чинники, зокрема: самооцінка, самоповага, самосприйняття, автономність, емоційний інтелект та інші (Кляпець, & Ларіна, 2009).

З огляду на це, можемо сказати, що для того, щоб молода людина була готова створити власну

сім'ю та виконувати роль батька або матері, важливо забезпечити її повноцінну підготовку як всередині родини, так і у навчальному закладі. Окрім цього, вагому роль тут посідає і соціальна робота.

Також науковці звертаються до розгляду питання підготовки молоді до усвідомленого батьківства. Так, для того, щоб підготувати молодих людей до майбутнього батьківства, за кордоном застосовуються наступні підходи, зокрема – організація курсів з батьківства, які мають бути ще у початковій школі. Так, у США створено сотні програм, які передбачають формування майбутнього батьківства та материнства. Тут молодих людей вчать тому, як правильно слід доглядати за дітьми різного віку, через які вікові періоди проходить дитина у процесі свого розвитку, як саме варто зустріти новонароджену дитину та скорегувати свою поведінку після її появи. За таких умов, також цікавим підходом є те, що на подібні заняття запрошують батьків, які виконують різні завдання, а діти мають можливість спостерігати за їхнім прикладом. У Німеччині також організовуються курси для того, щоб навчити школярів вирішувати питання щодо усвідомленого батьківства. У Британії розроблено навчальну програму «Підготовка учнів середньої школи до батьківства», яка спрямована на формування майбутніх батьків під час навчання у школі (Кравець, 2020).

Також до формування усвідомленого батьківства звертались і вітчизняні педагогіки-класики, наприклад, А. Макаренко, який створив низку праць, присвячених навчання майбутніх батьків; В. Сухомлинський, який розробив «Батьківську педагогіку», де наголошував на необхідності вдосконалення батьківської особистості. Також особливу увагу заслуговують праці Г. Ващенка, який наголошує на необхідності закладення в основу виховання молоді людських та національних цінностей, що будуть сприяти формуванню образу сім'янина, батька або матері. Крім того, до цього питання також звертались і видатні психологи, такі як: З. Фрейд, Е. Фромм та М. Мід, які вважали, що батьки суттєво впливають на психічний розвиток дитини, тим самим підкреслюючи необхідність формування усвідомленого батьківства, що позитивно вплине на розвиток майбутніх поколінь (Островська, 2011).

Готовність молоді до батьківства вивчається з психологічної точки зору. Зокрема визначається, що значний вплив на формування дошлюбних уявлень молодих людей, у тому числі і щодо батьківства, здійснює досвід сім'ї їхніх батьків, друзів та знайомих. При цьому молодь нерідко схильна переймати модель батьківства власних

батьків, однак усе це залежить від особливостей виховання. Окрім цього, визначається також рівень психологічної готовності молодого людини до батьківства, що в цілому формується під впливом психолого-педагогічних чинників, і саме їхній сукупний вплив стає основою для формування певного зразка батьківства. Тому важливо забезпечити належне виховання молоді у даному контексті (Хавула, 2013).

Окрім цього, серед проблем підготовки молоді до батьківства слід визначити те, що наразі формується гендерний розрив у підготовці до батьківства жінок та чоловіків. Учені шляхом емпіричного дослідження встановили, що жінки були непропорційно схильні думати і хвилюватися про майбутнє батьківство в контексті їхнього уявного кар'єрного шляху. Більше того, жінки частіше ніж чоловіки змінювали або знижували свої нинішні кар'єрні цілі в очікуванні змін у вподобаннях та обов'язках, які супроводжують нове батьківство. Оскільки чоловіки навряд чи брали участь у розумовій роботі з підготовки до батьківства, вони також були вільні від її емоційних і поведінкових наслідків. Таким чином, гендерні очікування батьківства, які починаються відносно рано на кар'єрному шляху людини, ймовірно, відіграють ключову роль у відтворенні моделей нерівності на ринку праці ще до того, як з'являться реальні обмеження, пов'язані з виконанням батьківських обов'язків.

Крім того, в Індії для того, щоб розробити програму, яка може бути використана для підготовки молодих батьків до батьківських обов'язків, була проведена оцінка потреб 70 молодих людей, які відвідували курс підготовки до шлюбу в Бангалорі, Індія. Всі учасники належали до християнської віри. Серед них було 53% чоловіків і 47% жінок, середній вік прийняття рішення про одруження становив 26,8 років. Всі вони висловили потребу в такій програмі підготовки до батьківства. Вони вважали, що їм потрібно знати про нормальний розвиток дитини, управління поведінкою дітей, розвинути адекватні навички поводження з дітьми різного віку, а також розібратися з власними минулими проблемами з власними батьками, коли вони виховували дітей. Усе це підкреслює також і те, що у багатьох країнах підготовка людей до батьківства здійснюється недостатньо, тому для вирішення проблем організуються спеціальні програми.

Узагальненим результатом підготовки молоді до сімейного життя В. П. Кравець називає її готовність до створення повноцінних сімей. Термін «готовність» означає такий момент у процесі розвитку, коли людина достатньо

дозріла для того, щоб опанувати певну поведінку.

Готовність до сімейного життя – соціально-психологічне утворення в структурі особистості, що інтегрує прийняття цінностей сім'ї як соціального інституту зі спеціальними знаннями та вміннями в сфері психології сімейних взаємин, раціонального ведення домашнього господарства, сімейної педагогіки, міжособистісного, в тому числі сексуального, спілкування.

Серед найважливіших складових готовності до сімейного життя доцільно виокремити наступні компоненти: психологічну грамотність – здатність правильно вибрати подружнього партнера, уміння спілкуватися в сім'ї і розв'язувати конфлікти, правову грамотність – розуміння прав і обов'язків подружжя по відношенню один до одного і до дітей, особливостей шлюбної угоди, громадянського шлюбу, педагогічну компетентність – здатність регулювати народжуваність, розуміння психолого-педагогічних особливостей дітей різного віку, вміння комунікувати з дітьми, сексуальну культуру – наявність контрацептивної культури, вміння зберігати сексуальне та репродуктивне здоров'я, розуміння гедоністичної функції сексу, господарсько-економічну компетентність – готовність до раціонального ведення господарства і сімейного бюджету, розподілу між подружжям домашніх справ тощо.

Отже, у більшості випадків мова йде про формування теоретичних знань і практичних умінь з усіх перерахованих напрямків. У питанні готовності до шлюбу багато хто плутає культурний рівень з рівнем освіченості чи з рівнем матеріальної забезпеченості. Це зовсім різні речі. Ні вчений ступінь, ні відповідальна посада, ні високе фінансове становище не є показником рівня, достатнього для гармонійного шлюбу. Вихідним моментом готовності до сімейних стосунків і створення сім'ї є усвідомлення дівчатами та юнаками соціальної значущості своїх дій, відповідальності за сім'ю і дітей. Не зважаючи на великий обсяг фамілістичної та сексологічної інформації, сучасні юнаки і дівчата поки що не зовсім чітко уявляють собі, заради чого варто вступати в шлюб, і які саме плюси та мінуси чекають їх в офіційному шлюбі.

Окрім того, у більшій частині молоді уявлення про сімейне життя формуються під впливом засобів масової культури (літератури, кіна, Інтернету, радіо, телебачення), змістовна сторона яких в останні роки зазнала суттєвих змін, далеко не в кращу сторону (Кравець, 2020).

Тож, для того, щоб вирішити існуючі проблеми, пропонується низка заходів: освіта молоді у школі щодо питань батьківства, організація спеціальних програм, проведення тренінгів з питань батьківства тощо. окрім цього, суттєву роль тут відіграє також і соціальна робота.

Висновки. Отже, дослідження присвячене теоретичному обґрунтуванню ролі соціального супроводу у підготовці молоді до батьківства. Створення сім'ї та батьківство посідає напрочуд важливу роль у житті кожної людини, однак, сучасна молодь стикається з низкою проблем, які підтверджують її неготовність до створення сім'ї та виховання дітей. Усе це в подальшому стає причиною низки проблем, які виникають у молодих сім'ях. Тому соціальний супровід має забезпечити належну підготовку молодих людей до такої ролі, і саме на підтвердження такого факту і було проведено це теоретичне дослідження.

Перш за все, було з'ясовано сучасний стан вивчення у науковій літературі питання підготовки молодих людей до батьківства та ролі батьківства у розвитку особистості дитини. Згідно з проведеним аналізом можна сказати, що підготовка молоді до батьківства є однією з найбільш актуальних тем для сучасної науки, яка розглядається з точки зору психології, педагогіки та соціології. Проаналізовані дослідження дають можливість підкреслити, що підготовка молодих людей до сімейного життя та батьківства надає можливість у повній мірі сформуванню уявлення молоді про батьківство, сформуванню усіх необхідних знань, вміння та навички, які пов'язані зі створенням сім'ї та вихованням дітей, з гармонійними відносинами з партнером тощо. Однак сьогодні молодь недостатньо підготовлена до батьківства, про що свідчать проаналізовані дослідження. Для того, щоб забезпечити їхню підготовку у такому контексті, є необхідність в організації спеціальних навчальних програм, проведенні занять у межах загального навчання у закладах освіти тощо. Крім того, батьківство є важливим етапом розвитку особистості та родини, а також одним із вирішальних факторів формування особистості дитини. Тому соціальний супровід у такому випадку є напрочуд важливим.

Визначено особливості соціального супроводу щодо підготовки молоді до

батьківства в Україні та за кордоном. Соціальний супровід щодо роботи з молоддю в Україні в контексті її підготовки до батьківства передбачає надання соціальної підтримки молодим особам, що спрямована на формування відповідального батьківства, навчання батьків навичкам, необхідним для всебічного розвитку та виховання дітей. Рівні здійснення соціального супроводу, які спрямовані на підготовку до батьківства, можуть бути груповими. Для цього можна організувати спеціальні заняття, позакласні виховні заходи, спеціальні програми, тренінгові курси тощо. За кордоном, наприклад, сформовано спеціальні програми для підготовки молодих людей до батьківства, які організовуються на рівні громади та інтегровані в освітній процес. Однак в Україні такі програми поки реалізуються не в повній мірі.

Окрім цього, було розглянуто основні методи соціального супроводу з підготовки молодих людей до батьківства. У такому випадку організовуються освітні програми та факультативи на рівні освітніх закладів, організовуються спеціальні виховні заходи, тренінги та курси. Також передбачається використання загальної соціальної роботи – на рівні громади, зокрема – проведення спеціальних занять та курсів для молоді. Крім того, вагомою є роль соціального працівника, який у межах освітніх закладів здійснює організацію відповідних заходів, що допомагають підготувати молодь до батьківства. Також використовуються телебачення, мистецтво, соціальні мережі, соціальні брошури, рекламні матеріали, проводяться конференції, лекції, семінари, організовуються консультативні служби тощо.

Таким чином, проведене дослідження дає можливість підкреслити, що соціальний супровід сьогодні у контексті підготовки молоді до батьківства реалізується не в повній мірі, однак він має увесь потенціал для того, щоб допомогти молодим людям підготуватись до майбутньої ролі батьків. Для цього важливо забезпечити організацію усіх необхідних заходів та освітніх програм, які допоможуть подолати цю проблему. Саме так існує можливість належним чином сформуванню молодого покоління, цілком готове до батьківства, насамперед – усвідомленого та відповідального.

Список використаних джерел

- Балабух, І. М., & Осецька, Л. В. (2009). Трансформація сімейно-шлюбних орієнтацій сучасної української молоді. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. Випуск 4. С. 1–4.
- Главацька, О. Л. (2014). Сутність і особливості статеворольової соціалізації молоді як теоретична основа професійної підготовки майбутніх соціальних

References

- Balabukh I. M., Osetska L. V. (2009). Transformation of family and marital orientations of modern Ukrainian youth. *Bulletin of NTUU "KPI". Politology. Sociology. Right*. Issue 4. P. 1–4. [in Ukrainian]
- Hlavatska O. L. (2014). The essence and peculiarities of gender role socialization of youth as a theoretical basis for the professional training of future social workers.

- працівників. *Social Work and Education*. № 1. С. 64–71.
- Кляпець, О. Я., Ларіна, Т. О. (2009). Підготовка молоді до подружнього життя: Методичні рекомендації. Київ: Міленіум. 104 с.
- Кравець, В. П. (2020). *Підготовка учнівської молоді до сімейного життя в Україні XXI століття: стан, тенденції, шляхи вдосконалення*: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка. 584 с.
- Кравець, В. П. (2008). *Статева соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості*. Монографія. Тернопіль: ТНПУ. 476 с.
- Островська, Н. (2011). Формування усвідомленого батьківства молоді: історико-філософський аспект. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Вип. 21. С. 140–142.
- Резничук, Г. О., & Василенко, О. М. (2015). Підготовка сучасної молоді до сімейного життя. *Наук. вісн. Ужгород. ун-ту. Серія: Педагогіка. Соц. робота*: зб. наук. пр. Ужгород. нац. ун-т. Ужгород. Вип. 37. С. 150–152.
- Чанцева-Коваленко, О. М. (2015). Проблема формування готовності до сімейного життя та відповідального батьківства у молоді. *Психологічний часопис*. №1 (1). С. 98–101.
- Хавула, Р. (2013). Психологічний аналіз чинників та рівнів підготовленості молоді до створення сім'ї. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 4. С. 246–253.
- Social Work and Education. No. 1. P. 64–71. [in Ukrainian]
- Kliapets O. Ya., Larina T. O. (2009). Preparation of youth for married life: Methodological recommendations. K.: Millennium. 104 p. [in Ukrainian]
- Kravets V. P. (2020). Preparation of student youth for family life in Ukraine of the 21st century: state, trends, ways of improvement: monograph. Ternopil: TNPU named after V. Hnatiuk. 584 p. [in Ukrainian]
- Kravets V. P. (2008). Gender socialization of children and adolescents: regularities and gender characteristics. Monograph. Ternopil: TNPU. 476 p. [in Ukrainian]
- Ostrovska N. (2011). Formation of conscious parenthood of youth: historical and philosophical aspect. *Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social work*. Vol. 21. P. 140–142. [in Ukrainian]
- Reznychuk G. O., Vasylenko O. M. (2015.) Preparation of modern youth for family life. Science release Uzhhorod university Series: Pedagogy. Soc. work: coll. of science Uzhhorod Ave. national Univ. Uzhhorod Vol. 37. P. 150–152. [in Ukrainian]
- Chantseva-Kovalenko O. M. (2015). The problem of forming readiness for family life and responsible parenthood among young people. *Psychological journal*. #1 (1). P. 98–101. [in Ukrainian]
- Khavula R. (2013). Psychological analysis of factors and levels of readiness of young people to start a family. Current issues of humanitarian sciences. Vol. 4. P. 246–253. [in Ukrainian]

**Відомості про авторів:
Жейнова Світлана Сергіївна**

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

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-41-46

Матеріал надійшов до редакції 17. 06. 2024 р.
Прийнято до друку 23. 06. 2024 р.

**Information about the authors:
Zheynova Svitlana Serhiivna**

spd@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-41-46

Received at the editorial office 17. 06. 2024.
Accepted for publishing 23. 06. 2024.

УДК 373.2.015.311.004.77(100)

ІДЕЇ ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Валентина Ляпунова, Ганна Мільчевська

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

У статті подано аналіз наукових доробків зарубіжної педагогіки щодо використання мультимедійних технологій з метою їхнього ефективного запровадження у вітчизняній освітній простір та позитивного впливу на якість дошкільної освіти. Використання мультимедійних технологій у процесі навчання є дієвим засобом активізації пізнавальної діяльності учнів усіх вікових груп і, зокрема, дітей старшого дошкільного віку, які від народження стикаються з гаджетами і не знають життя без них. Різні аспекти застосування мультимедійних засобів навчання розглядають науковці на теренах вітчизняного наукового простору. У сучасних зарубіжних освітніх системах вже досить тривалий проміжок часу активно впроваджуються мультимедійні засоби навчання та напрацьовано ідей щодо ефективного їхнього застосування у роботі з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова:

мультимедійні засоби навчання; діти дошкільного віку; зарубіжний досвід.

Resume:

Liapunova Valentyna, Milchevska Hanna. The foreign scientists' ideas regarding the use of multimedia tools in working with preschool children.

Currently, a new pedagogy has been created and is actively developing in the world, the characteristic feature of which is the use of multimedia technologies in the education of children and adults. Multimedia tools also create new opportunities for the mental development of older preschool children. In modern foreign educational systems, multimedia learning tools have been actively implemented for quite a long time, and ideas have been developed regarding their effective use in working with preschool children. Also, the study and adaptation of the experience of specialists in this field, the analysis of scientific achievements of foreign pedagogy in comparison with the achievements of the Ukrainian preschool education system will allow them to be effectively introduced into the domestic educational space and have a positive impact on the quality of preschool education. After all, through joint efforts and research, it is possible to better understand how multimedia technologies affect the development of children and how to use them in the best possible way. The study of the use of multimedia tools in the education and upbringing of preschool children includes the work of various scientists and specialists in the field of education, psychology and information technologies. The article analyzes the ideas of some famous foreign researchers (Jane Higgins, David Boulton, Laura Berk, Jean Piaget, Jerome Bruner, Lisa Guernsey), whose works may be related to this topic. Among the authors mentioned, Jean Piaget has no works directly devoted to the study of the impact of multimedia on preschool children. However, many of his works can be useful for understanding the general principles of a child's cognitive development and using these principles in the context of studying the effects of multimedia. The works and ideas of the rest of the researchers mentioned in the article are in many respects consistent with the ideas of domestic teachers. Advice and warnings to parents and educators regarding the use of multimedia tools by children are quite relevant for modern society.

Key words:

multimedia teaching aids; children of preschool age; foreign experience.

Постановка проблеми. Використання мультимедійних технологій в освіті – це історичний процес, який пов'язаний з цивілізаційними змінами у житті людства, а отже, і з еволюцією сучасних методів навчання, що впливають на розвиток освіти та сприяють розвитку людини у цілому.

Нині в педагогічній практиці всіх ланок освіти широко використовуються найрізноманітніші аспекти комп'ютеризації освітнього процесу, пов'язані з розвитком мультимедійних технологій. Упровадження мультимедійних технологій у освітній процес сприяє удосконаленню й урізноманітненню діяльності, що має підвищити його продуктивність. Крім того, використання мультимедійних технологій у процесі навчання є дієвим засобом активізації пізнавальної діяльності учнів усіх вікових груп і, зокрема, дітей старшого дошкільного віку, які від народження стикаються з гаджетами і не знають життя без них. У зв'язку з цим важливим завданням постає потреба у пошуку ефективних педагогічних умов, новітніх підходів до організації роботи з дітьми старшого дошкільного віку із застосуванням мультимедійних технологій.

Доцільність звернення до обраної проблеми підтверджується вимогами нормативно-

правових документів: законів України «Про освіту» (2017), «Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку» (2020), Концепції «Нова українська школа (2016), «Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нової редакції» (2021).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти застосування мультимедійних засобів навчання на теренах вітчизняного наукового простору розглядають О. Баришполець, Т. Гиріна, О. Зінчина, С. Іванчук, Ю. Казаков, І. Колеснікова, Т. Крайнікова, Л. Найдьонова, Ю. Семеняко, С. Семчук, І. Тимофєєва, Н. Череповська та ін.

Чим активніше використовуються в освіті дошкільнят мультимедійні засоби, тим більше з'являється досліджень і публікацій, присвячених цій темі. Мультимедійні засоби навчання – це засоби, створені на базі мультимедіа технологій, що дозволяють в інтерактивному режимі ефективно організувати освітній процес.

Використання медіапродукції характеризується науковцями як «привласнення знань», наявних у продукції телебачення, радіо, преси, вебсайтів, які виступають джерелами інформації; інструментами, що

використовуються для зберігання, передачі та представлення інформації.

На думку В. Корнева, реалізація можливостей інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє організувати нові види навчальної діяльності: інтерактивний діалог – взаємодія користувача з гаджетом; управління реальними об'єктами; управління відображеними на екрані моделями різних об'єктів, явищ, процесів; автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності, корекція за результатами контролю, тренування, тестування (Корнев, 2018, с. 51).

Окремо науковці наголошують, що нові можливості мультимедійних засобів створюють для розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку. Інтерактивні навчальні програми надають допомогу, підказку до завдань, які дитина не може виконати самостійно, що стимулює її до самостійного пошуку раціональних шляхів розв'язання завдань.

Відомий вітчизняний науковець Ю. Казаков, зазначає, що коли вихователь розмірковує над добром наочних засобів для роботи з дітьми старшого дошкільного віку, то висуває припущення, що вони зможуть викликати у суб'єктів навчання певну розумову або практичну діяльність. Якщо надані засоби наочності взагалі не викликали у дітей ніякої діяльності і вони лише бездумно розглядають їх, то це означає, що засоби виявились зовсім неефективними, і використання їх педагогами було марною тратою часу і сил (Казаков, 2017, с. 9).

С. Ляшенко висловлює думку: «Іншої трактовки набуває поняття «зони найближчого розвитку». Вона ніби отримує нову перспективу: те, що дитина не може зробити сама або за допомогою дорослого, вона може зробити за допомогою інформаційної технології» (Ляшенко, 2013, с. 1).

Використання можливостей мультимедійного комп'ютера в навчальному процесі дещо змінює функції педагога, оскільки вони перерозподіляються між ним і комп'ютером. С. Ляшенко звертає увагу на такі функції педагога, які здатен реалізувати комп'ютер: інформаційну; організаторську; контролюючу (*там само*, с. 57).

Автори до цих функцій долучають ще моделювання ситуацій. Так, на думку В. Коваленко, беручи на себе функції викладача у роботі з дітьми, комп'ютер надає: джерело нової інформації (частково або повністю замінює викладача і книгу); наочний матеріал (якісно нового рівня з можливостями мультимедіа і телекомунікацій); індивідуальний

інформаційний простір; тренажер; засіб діагностики і контролю (Коваленко, 2013).

Функції, котрі виконує педагог у комп'ютерному навчанні: організацію освітнього процесу на рівні групи дітей та предмету в цілому; організацію упорядкованості всередині групи дітей, розподіл робочих місць, інструктаж; індивідуальне спостереження за суб'єктами навчання, надання допомоги, «людський» контакт з дітьми; підготовка компонентів інформаційного середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні середовища і системи), їхній зв'язок зі змістом певного предмету.

Мультимедійні технології – це інформаційні технології, що дають змогу в одному програмному продукті поєднувати різноманітні види інформації: текст, ілюстрації, аудіо- і відеоінформацію, мультиплікації, слайди, графіку.

Мультимедійні технології також надають можливість створювати електронні додатки до існуючих підручників, енциклопедії, довідники, тренажери, розвивальні ігри, що стимулюють пізнавальну активність, розширюють кругозір, формують нові уміння та навички дітей, стають цікавим навчально-інформаційним засобом.

За допомогою мультимедіа середовища, наголошує Г. Лавренєва (Лавренєва, 2019), можна створити ілюзію присутності в реальному часі, що є новою технологією неконтактної інформаційної взаємодії. На базі різних форм інформаційно-телекомунікаційних технологій можливе застосування різних педагогічних форм діяльності, наприклад, відеоконференції, обмін педагогічним досвідом між педагогами, віртуальні екскурсії музеями, бібліотеками, знахідками архітектури.

Можливості інформаційно-телекомунікаційних технологій сприяють більш глибокому та свідомому засвоєнню навчального матеріалу, збільшують кількість навчальної інформації, активізують пізнавальну діяльність дітей на заняттях, є каталізатором їхньої творчості. В. Коваленко (Коваленко, 2013, с. 275) вважає, що поява комп'ютерних телекомунікацій у закладах освіти передбачає: інтенсивне використання персональних комп'ютерів і безпаперової технології як інструменту повсякденної навчальної роботи; коригування змісту традиційних дисциплін та їхню інтеграцію; розробку методів самостійної наукової і дослідницької роботи дітей під час виконання різноманітних дослідницьких проєктів; навчання дітей методам колективного вирішення проблем; організацію спільної роботи педагогів різних закладів освіти; підготовку педагогів до роботи з

новим змістом, методами та організаційними формами навчання.

У професійній педагогіці зазначається, що реалізація можливостей інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє організувати нові види навчальної діяльності: інтерактивний діалог – взаємодія користувача з комп'ютером; управління реальними об'єктами; управління відображеними на екрані моделями різних об'єктів, явищ, процесів; автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності, корекція за результатами контролю, тренування, тестування (Корнев, 2018, с. 51).

Також у дослідженнях окремих сучасних науковців зазначається: окрім позитивних тенденцій, впровадження мультимедійних засобів у освітній процес породжує низку психологічних проблем, які потребують детального вивчення та вирішення. У працях науковці описують психологічні феномени, які пов'язані з освоєнням суб'єктами навчання новим інформаційним технологіям: персоніфікацію, «уособлення» комп'ютера, коли він сприймається як живий організм; потребу в «спілкуванні» з комп'ютером й особливості такого спілкування; різні форми комп'ютерної тривоги; проблему відповідальності розробників програмного забезпечення за наслідки їхнього застосування; агресія в Internet-середовищі; Internet-залежність.

Нині у світі створена й активно розвивається нова педагогіка, характерною ознакою якої є використання мультимедійних технологій у освіті дітей та дорослих. Нові можливості мультимедійні засоби створюють і для розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку. У сучасних зарубіжних освітніх системах уже досить тривалий час активно впроваджуються мультимедійні засоби навчання та напрацьовано ідеї щодо ефективного їхнього застосування у роботі з дітьми дошкільного віку. Тож вивчення та адаптація досвіду фахівців цієї галузі, аналіз наукових доробків зарубіжної педагогіки у порівнянні зі здобутками української системи дошкільної освіти дозволить ефективно їх впроваджувати у вітчизняний освітній простір та позитивно впливати на якість дошкільної освіти. Адже через спільні зусилля та дослідження можна краще зрозуміти як мультимедійні технології впливають на розвиток дітей та знаходити можливості їх використовувати якнайкраще.

Формування цілей статті. Мета статті полягає у вивченні та узагальненні основних ідей зарубіжної науки щодо застосування мультимедійних засобів навчання в освіті дітей дошкільного віку

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення питання використання мультимедійних засобів у навчанні та вихованні дітей дошкільного віку включає роботу різних вчених і фахівців у галузі освіти, психології та інформаційних технологій. Проаналізуємо ідеї деяких відомих зарубіжних дослідників, чії роботи можуть бути пов'язані з цією темою.

Джейн Хіггінс (Jane Higgins) – дослідник та експерт у галузі мультимедійного навчання та використання технологій в освіті дітей. Відома своєю роботою у галузі використання мультимедіа для навчання дітей. Одна з її робіт, дотичних до теми нашої статті – «Using Multimedia to Enhance Learning in Elementary School Children» (Використання мультимедіа для підвищення ефективності навчання у молодших школярів) (Higgins J., 2003). У цій роботі автор досліджує вплив використання різних мультимедійних засобів на процес навчання дітей у початкових класах.

Інформація про конкретні ідеї, висловлені Джейн Хіггінс, може бути обмежена або неоднозначна, оскільки це залежить від контексту її роботи та досліджень. Проте, Джейн Хіггінс відома своїми дослідженнями у галузі мультимедійного навчання та використання технологій в освіті дітей. У рамках цієї проблеми її ідеї можуть містити такі аспекти:

1. *Інтерактивність та адаптивність*: Використання мультимедійних технологій для створення інтерактивних та адаптивних навчальних середовищ, які можуть індивідуалізувати навчання залежно від потреб кожної дитини.

2. *Захопленість та мотивація*: Підкреслення важливості створення захоплюючих та мотивуючих освітніх контентів, які можуть привернути увагу дітей та стимулювати їхню участь у навчанні.

3. *Розвиток критичного мислення*: Використання мультимедійних технологій для розвитку у дітей критичного мислення, аналітичних навичок та здатності до самостійної оцінки інформації.

4. *Доступність та інклюзивність*: Розробка навчальних матеріалів та додатків з урахуванням потреб різноманітних груп дітей, включаючи дітей з особливими освітніми потребами.

5. *Співпраця та обмін досвідом*: Підтримка співпраці між педагогами, розробниками мультимедійних освітніх ресурсів та батьками для створення найбільш ефективних та адаптованих до контексту освітніх програм.

Це лише кілька можливих ідей, які були висловлені Джейн Хіггінс в рамках її досліджень у галузі мультимедійного навчання та використання технологій в освіті.

Девід Бултон (David Boulton) – експерт у галузі розвитку читання у дітей та дослідник впливу мультимедійних засобів на розвиток навичок читання. Одна з його відомих робіт – «The Impact of Multimedia on Reading Skills Development» (Вплив мультимедіа на розвиток навичок читання). У цій роботі він досліджує, як використання різних мультимедійних засобів, таких як комп'ютерні програми, відео та аудіо матеріали, може сприяти поліпшенню навичок читання у дітей та дорослих. У роботах Девіда Бултона можна виділити такі основні ідеї щодо впливу мультимедійних засобів на розвиток навичок читання:

1. *Візуально-аудіальне навчання:* Бултон виокремлює значущість візуально-аудіального навчання у розвитку навичок читання. Мультимедійні засоби, наприклад, аудіоказки з текстами, що їх супроводжують, й анімовані книги, які можуть допомогти дітям асоціювати звук з певними словами і розуміти їхнє значення в контексті.

2. *Мультисенсорний досвід:* Бултон наголошує на важливості використання мультимедійних засобів для створення мультисенсорного досвіду при навчанні читання. Це означає, що діти отримують інформацію не лише через зір, а й через слух, що може сприяти глибшому й ефективному засвоєнню матеріалу.

3. *Індивідуалізація навчання:* Він також підтримує ідею про те, що мультимедійні засоби дозволяють індивідуалізувати процес навчання читання, враховуючи відмінності у стилях навчання та швидкості засвоєння інформації у різних дітей.

4. *Зацікавленість та мотивація:* Бултон зазначає, що використання мультимедійних засобів може зробити процес навчання більш захоплюючим та мотивуючим для дітей, що у свою чергу може позитивно вплинути на їхні успіхи у розвитку навичок читання.

5. *Розвиток метакогнітивних стратегій:* Мультимедійні засоби також можуть бути використані для розвитку метакогнітивних стратегій у дітей, тобто вміння усвідомлювати та контролювати свій власний процес читання, розуміти його цілі та ефективно застосовувати різні стратегії читання.

Це лише деякі з ідей, які можуть бути виокремлені з робіт та досліджень Девіда Бултона щодо впливу мультимедійних засобів на розвиток навичок читання у дітей.

Його ідеї продовжують впроваджувати у практику й удосконалюють сучасні зарубіжні науковці Соня К. Кебелл (Sonia Q. Cabell), Сьюзан Б. Нойман (Susan B. Neuman), Ніколь Паттон Террі (Nicole Patton Terry) про що свідчать їхні чисельні публікації впродовж

2014 – 2024 років (Bus, A. & Neuman S., 2014; Cabell, & S. Neuman, & S. Terry, N., 2024)

Лаура Берк (Laura Berk) – психолог, що вивчає розвиток дітей та вплив технологій на їх розвиток у ранньому віці. Одна з її відомих робіт – «Technology and Young Children: What Does the Research Say?» (Технології та маленькі діти: що каже дослідження?) (Berk L., 2006). У цій роботі авторка проаналізувала результати наукових досліджень щодо використання технологій, таких як комп'ютери, смартфони, планшети, у вихованні та навчанні дітей у ранньому віці.

Наукові розвідки Лаури Берк про вплив мультимедійних технологій на розвиток дітей у ранньому віці містять наступні аспекти:

1. *Розвиток когнітивних навичок:* досліджується, як мультимедійні технології можуть впливати на розвиток когнітивних навичок у дітей у ранньому віці, таких як увага, пам'ять, мислення та мовленнєві навички. Звертається увага на те, як інтерактивні мультимедійні програми та ігри можуть стимулювати у дітей процеси мислення та розвиток навичок вирішення проблем.

2. *Вплив на соціальний розвиток:* вивчається, як використання мультимедійних технологій може впливати на соціальний розвиток дітей у ранньому віці. Авторка звертає увагу на те, як спілкування через мультимедійні платформи та програми може вплинути на розвиток соціальних навичок, включаючи вміння взаємодіяти з іншими та розвиток емпатії.

3. *Вплив на емоційний розвиток:* Л. Берк досліджувала вплив мультимедійних технологій на емоційний розвиток дітей. Вона вивчала, як різні види контенту, такі як мультфільми або ігри, можуть впливати на емоційний стан дітей та їхню здатність розуміти та виражати свої емоції.

4. *Розвиток моторики та координації:* Л. Берк досліджувала вплив мультимедійних технологій на розвиток моторики та координації у дітей у ранньому віці. Вона вивчала, як використання інтерактивних мультимедійних ігор та програм може сприяти розвитку дрібної та великої моторики у дітей.

Це лише деякі з ідей та аспектів, які можуть бути виокремлені з досліджень та робіт Лаури Берк щодо впливу мультимедійних технологій на розвиток дітей у ранньому віці.

Жан Піаже (Jean Piaget) – швейцарський психолог, чії роботи про розвиток дитини та когнітивні процеси можуть бути залучені до вивчення впливу мультимедійних засобів на дітей дошкільного віку.

Жан Піаже відомий своїми книгами та статтями з питань розвитку дитини та когнітивних процесів. Однак, роботи, безпосередньо присвячені

вивченню впливу мультимедійних засобів на дітей дошкільного віку, у автора майже відсутні. Проте, багато з його праць можуть бути корисними для розуміння загальних принципів когнітивного розвитку дитини та використання цих принципів у контексті вивчення впливу мультимедійних засобів.

Ось деякі з його робіт, які можуть бути корисними для цього контексту:

1. «The Construction of Reality in the Child» (Конструкція реальності в дитинстві) (Jean Piaget, 1955). У цій книзі Піаже досліджує, як діти конструюють свій погляд на оточуючий світ та реалізуються в ньому.

2. «Play, Dreams and Imitation in Childhood» (Ігри, сни та імітація в дитинстві) (Jean Piaget, 1952). У цій роботі Піаже розглядає різноманітні способи, якими діти вивчають світ через гру, мрії та імітацію.

3. «The Moral Judgment of the Child» (Моральний суд дитини) (Jean Piaget, 1948). У цій праці Піаже аналізує розвиток моральних уявлень у дітей, що може бути корисним при вивченні етичних аспектів використання мультимедійних засобів.

Праці Жана Піаже про розвиток дитини та когнітивні процеси мають значний потенціал для застосування у вивченні впливу мультимедійних засобів на дітей дошкільного віку. Хоча ці роботи можуть не містити безпосередніх висновків про вплив мультимедійних засобів, але вони надають загальний фундамент для розуміння когнітивного розвитку дитини, який може бути корисним при вивченні впливу мультимедійних засобів на дітей дошкільного віку в контексті когнітивного розвитку та формування уявлень про світ. Розглянемо, які з його ідей можуть служити корисним фундаментом для вивчення впливу мультимедійних засобів на дітей дошкільного віку.

Стадії когнітивного розвитку. Піаже визначив різні стадії когнітивного розвитку дитини, такі як сенсорний період, період конкретних операцій та формальний операційний період. Вивчення того, як мультимедійні засоби впливають на процес розвитку когнітивних здібностей на кожній з цих стадій, може бути ключем до розуміння їхньої ефективності та потенційних обмежень. Розуміння впливу мультимедійних засобів на дітей дошкільного віку допоможе враховувати ці стадії й адаптувати зміст та формати засобів відповідно до рівня когнітивного розвитку.

Принцип конструктивізму. Вчений вважав, що діти активно будують свої знання через взаємодію з навколишнім середовищем. Мультимедійні засоби можуть бути використані для створення стимулюючих інтерактивних

середовищ, які сприяють конструктивному процесу навчання.

Концепція асиміляції та акомодатії. На думку Піаже, діти активно будують свої уявлення про світ, використовуючи процеси асиміляції (включення нової інформації в існуючі уявлення) та акомодатії (зміна уявлень під впливом нової інформації). Мультимедійні засоби можуть надавати новий матеріал, який діти асимілюють у свої уявлення та дозволяють їм акомодувати свої схеми під нові знання. Дослідження впливу мультимедійних засобів дають змогу зрозуміти, як діти асимілюють та акомодують нову інформацію через використання цих засобів.

Вивчення розвитку мислення та логіки. Ж. Піаже детально досліджував розвиток мислення та логіки у дітей. Дослідження впливу мультимедійних засобів можуть включати аналіз того, як ці засоби впливають на розвиток логічного мислення та розвиток критичного мислення.

Егоцентризм та децентрація. Науковець також описував концепцію егоцентризму у дітей раннього віку, коли вони бачать світ лише через призму своїх власних уявлень. Вивчення того, як мультимедійні засоби допомагають дітям долати цей егоцентризм та розвивати здатність розглядати питання з різних точок зору (децентрація), може бути важливим аспектом дослідження.

Гра та символічна гра. Ж. Піаже надавав велике значення грі як способу, через який діти досліджують та конструюють свої уявлення про світ. Мультимедійні засоби можуть надавати нові можливості для символічної гри та експериментування з різними ролями та концепціями.

Вивчення того, як мультимедійні засоби впливають на процес когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з точки зору концепцій Піаже, може допомогти у розумінні їхньої ролі у формуванні уявлень про світ та у розвитку критичного мислення у дітей.

Джером Брунер (Jerome Bruner) – відомий американський психолог, який зробив значний внесок у вивчення проблем навчання та розвитку дитини, а також використання технологій у освітньому процесі. Ось кілька його публікацій, які можуть бути цікавими для теми нашої публікації:

1. «The Process of Education» (Bruner, 1960). Ця книга є однією з найбільш впливових праць Брунера. В ній він розглядає питання навчання через призму доцільності та раціональності, що вказує на важливість активного сприйняття інформації дитиною та важливість контексту для ефективного навчання.

2. «Toward a Theory of Instruction» (Bruner, 1966). У цій праці Брунер розглядає принципи, що лежать в основі ефективного навчання, та важливість структурованої навчальної програми.

3. «The Culture of Education» (Bruner, 1996). У зазначеній роботі автор розглядає вплив культури на процес навчання та виховання дитини, враховуючи роль мультимедійних технологій.

4. «Actual Minds, Possible Worlds» (Bruner, 1986). У вказаній публікації розглядається роль нарративів та історій у формуванні розуміння світу, що може мати важливе значення для розвитку дитячого мислення в контексті використання технологій.

Ці публікації, а також інші роботи Брунера, містять важливі думки та ідеї щодо використання технологій в освітньому процесі та їхнього впливу на розвиток дитини.

Ліза Гернсі (Lisa Guernsey) – авторка і дослідниця, чії дослідження фокусуються на впливі мультимедійних технологій на розвиток маленьких дітей. Одна з її відомих публікацій у цій галузі – «Screen Time: How Electronic Media – from Baby Videos to Educational Software – Affects Your Young Child» («Екранний час: як електронні медіа – від дитячих відео до освітніх програм – впливають на вашу маленьку дитину») (Guernsey, 2012). У цій книзі Гернсі досліджує вплив електронних медіа на розвиток маленьких дітей. Вона розглядає різні типи мультимедійних засобів, включаючи відео, комп'ютерні ігри та програми для малюків, та аналізує їхній вплив на когнітивний та емоційний розвиток дітей. Ця книга є однією з ключових праць Лізи Гернсі з цього питання і може бути корисною для батьків, вихователів та всіх, хто цікавиться впливом мультимедійних технологій на маленьких дітей.

Основні ідеї Лізи Гернсі про вплив мультимедійних технологій на розвиток маленьких дітей містять такі аспекти:

1. *Якість контенту*: Л. Гернсі звертає увагу на важливість якості мультимедійного контенту для дітей. Вона наголошує, що контент має бути освітнім, розвиваючим та відповідати віковим потребам дітей.

2. *Інтерактивність та участь*: Вона підкреслює значення інтерактивності у мультимедійних додатках для дітей, яка може сприяти їхній активній участі у навчанні та розвитку. Мультимедійні засоби, які пропонують дітям можливість взаємодіяти з контентом, можуть бути особливо корисними.

3. *Помірне використання*: авторка також наголошує на важливості помірності використання

мультимедійних технологій дітьми. Вона рекомендує батькам та педагогам уважно контролювати час, проведений дітьми перед екранами, та забезпечувати баланс між мультимедійним навчанням та іншими видами активності.

4. *Батьківська участь та взаємодія*: Ліза Гернсі акцентує увагу на важливості батьківської участі та взаємодії при використанні мультимедійних технологій дітьми. Вона рекомендує батькам активно залучатися до навчання та розвитку своїх дітей за допомогою мультимедійних засобів, обговорювати з ними переглянутий контент та ставити запитання.

5. *Дослідження та обмін досвідом*: науковець закликає до подальшого дослідження впливу мультимедійних технологій на розвиток маленьких дітей та обміну досвідом між фахівцями у цій галузі. Вона вважає, що тільки через спільні зусилля та дослідження можна краще зрозуміти як мультимедійні технології впливають на розвиток дітей та як їх використовувати якнайкраще.

Висновки. Як свідчить досвід і чисельні спостереження, впровадження мультимедійних технологій у освітню роботу з дітьми дошкільного віку сприяє удосконаленню й урізноманітненню діяльності, що має підвищити продуктивність провідного виду діяльності. Крім того, використання мультимедійних технологій у процесі навчання є дієвим засобом активізації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку. У зв'язку з цим важливим завданням постає пошук ефективних педагогічних умов, новітніх підходів до організації роботи з дітьми старшого дошкільного віку із застосуванням мультимедійних технологій. Проаналізовані у статті публікації зарубіжних науковців дають змогу вивчати ідеї і доробки, які можуть бути корисними у вітчизняному освітньому просторі. Це лише кілька відомих дослідників, чії роботи можуть бути корисними щодо питання впливу мультимедійних засобів на навчання та виховання дітей дошкільного віку. Ідеї Жана Піаже вже стали класичними для світової педагогіки та психології, на них спираються у своїй роботі сучасні вихователі. Наробки та ідеї решти згаданих у статті дослідників багато в чому суголосні з ідеями вітчизняних педагогів. Поради та застереження батькам та вихователям щодо використання мультимедійних засобів дітьми є досить актуальними для сучасного соціуму.

Список використаних джерел

Казаків, Ю. М. (2017). *Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки*

References

Kazakov, Yu.M. (2017). *Pedahohichni umovy zastosuvannia mediaosvity v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh*

- майбутніх учителів. (Автореферат дис. канд. пед. наук). Луганськ.
- Коваленко, В. В. (2013). Проблеми підготовки вчителя і соціального педагога до застосування мультимедійних засобів для формування основ здоров'я молодших школярів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 5 (37). URL: <http://journal.iitta.gov.ua22>
- Корнєв, В. П. (2018). *Використання інформаційно-телекомунікаційних технологій*: зб. наук. праць. Київ: ДНВП: Картографія, 50–53.
- Лавренєва, Г. П. (2019). Комп'ютер навчає, розвиває, розважає. *Дошкільне виховання*, 10, 8–9.
- Ляшенко, С. Зінченко, З. (2013). Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 8, 17–23.
- Berk, L. (2006). *Child Development*. Pearson/Allyn and Bacon, 642 p.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education* URL: <https://infed.org/mobi/jerome-bruner-and-the-process-of-education/>
- Bruner, J. (1966) *Toward a Theory of Instruction*. URL: <https://www.sciepub.com/reference/243150>
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. URL: <https://www.cs.kent.ac.uk/people/staff/saf/share/great-missenden/reference-papers/brunerFolkPedagogy.pdf>
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. URL: <https://www.jstor.org/stable/2905728>
- Bus, A. & Neuman, S. (2014). *Multimedia and Literacy Development: Improving Achievement for Young earners*. URL: https://www.google.com.ua/books/edition/Multimedia_and_Literacy_Development/3H63AwAAQBAJ?hl=it&gbpv=1
- Cabell, & S. Neuman, & S. Terry, N. (2024). *Handbook on the Science of Early Literacy*. URL: https://www.google.com.ua/books/edition/Handbook_on_the_Science_of_Early_Literacy/Ln_xEAAAQBAJ?hl=it&gbpv=0
- Guernsey, L. (2012). *Screen Time: How Electronic Media-from Baby Videos to Educational Software-Affects Your Young Child*. Basic Books, 320 p.
- Higgins, J. (2003). *Using Multimedia to Enhance Learning in Elementary School Children*. URL: https://www.researchgate.net/publication/232607668_Does_ICT_Improve_Learning_and_Teaching_in_Schools
- Piaget, J. (1955). *The Construction of Reality in the Child*. URL: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/piaget2.htm>
- Piaget, J. (1952). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. URL: https://web.media.mit.edu/~ascii/papers/piaget_1952.pdf
- Piaget, J. (1948). *The Moral Judgment of the Child*. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1949-00663-000>
- uchyteliv (Avtorefer. dys. ... kand. ped. nauk). Luhansk. [in Ukrainian]
- Kovalenko, V.V. (2013). *Problemy pidhotovky vchytelia i sotsialnoho pedahoha do zastosuvannia multymediinykh zasobiv dlia formuvannia osnov zdorovia molodshykh shkoliariv* Elektronnyi resurs. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 5 (37). URL: <http://journal.iitta.gov.ua22> [in Ukrainian]
- Korniev, V.P. (2018). *Vykorystannia informatsiino-telekomunikatsiinykh tekhnolohii*: zb. nauk. prats. Kyiv: DNVP: Kartohrafiia, 50–53. [in Ukrainian]
- Lavrenieva, H.P. (2019). *Kompiuter navchaie, rozvyvaie, rozvazhaie*. *Doshkilne vykhovannia*, 10, 8-9. [in Ukrainian]
- Liashenko, S. Zinchenko, Z. (2013). *Intehratsiia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u osvittinii protses*. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*, 8, 17-23. [in Ukrainian]
- Berk, L.(2006). *Child Development*. Pearson/Allyn and Bacon, 642 p. [in English]
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education* URL: <https://infed.org/mobi/jerome-bruner-and-the-process-of-education/> [in English]
- Bruner, J. (1966) *Toward a Theory of Instruction*. URL: <https://www.sciepub.com/reference/243150> [in English]
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. URL: <https://www.cs.kent.ac.uk/people/staff/saf/share/great-missenden/reference-papers/brunerFolkPedagogy.pdf> [in English]
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. URL: <https://www.jstor.org/stable/2905728> [in English]
- Bus, A. & Neuman S. (2014). *Multimedia and Literacy Development: Improving Achievement for Young earners*. URL: https://www.google.com.ua/books/edition/Multimedia_and_Literacy_Development/3H63AwAAQBAJ?hl=it&gbpv=1 [in English]
- Cabell, & S. Neuman, & S. Terry, N. (2024). *Handbook on the Science of Early Literacy*. URL: https://www.google.com.ua/books/edition/Handbook_on_the_Science_of_Early_Literacy/Ln_xEAAAQBAJ?hl=it&gbpv=0 [in English]
- Guernsey, L. (2012). *Screen Time: How Electronic Media-from Baby Videos to Educational Software –Affects Your Young Child*. Basic Books, 320 p. [in English]
- Higgins, J. (2003). *Using Multimedia to Enhance Learning in Elementary School Children*. URL: https://www.researchgate.net/publication/232607668_Does_ICT_Improve_Learning_and_Teaching_in_Schools [in English]
- Piaget, J. (1955). *The Construction of Reality in the Child*. URL: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/piaget2.htm> [in English]
- Piaget, J. (1952). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. URL: https://web.media.mit.edu/~ascii/papers/piaget_1952.pdf [in English]
- Piaget, J. (1948). *The Moral Judgment of the Child*. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1949-00663-000> [in English]

Відомості про авторів:**Ляпунова Валентина Анатоліївна**

lapunova001@gmail.com

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

Information about the authors:**Liapunova Valentyna Anatoliivna**

lapunova001@gmail.com

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

Мільчевська Ганна Сергіївна
spdo@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, м. Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-47-54

*Матеріал надійшов до редакції 05. 03. 2024 р.
Прийнято до друку 21. 03. 2024 р.*

Milchevska Hanna Serhiyivna
spdo@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-47-54

*Received at the editorial office 05. 03. 2024.
Accepted for publishing 21. 03. 2024.*

УДК 364.2:159.9:316.362:316.485.26

ВИКОРИСТАННЯ ЕСО-МАПС ДЛЯ РОЗУМІННЯ СИЛЬНИХ СТОРІН ТА РЕСУРСІВ РОДИНИ, ПОСТРАЖДАЛОЇ ВНАСЛІДОК НАДЗВИЧАЙНОЇ СИТУАЦІЇ

Валентина Ляпунова, Ольга Негрій

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

Авторами звернено увагу до нової проблеми для українського наукового простору: використання Есо-мапс для розуміння сильних сторін та ресурсів родини, постраждалої внаслідок надзвичайної ситуації. Надано тлумачення змісту термінів: «Есо-мапс», «сильні сторони родини». Детально розкрито сутність та призначення Есо-мапс як практичного інструменту аналізу сильних сторін постраждалої родини. Визначено конкретні приклади застосування Есо-мапс у кризових та надзвичайних ситуаціях та кроки її створення. Подано пропозиції щодо оптимізації процесу створення та використання Есо-мапс для досягнення максимальної ефективності та користі для родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій. Акцентовано увагу на підвищенні рівня усвідомленості серед фахівців та громадськості щодо важливості аналізу та підтримки родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, зокрема за допомогою Есо-мапс.

Ключові слова:

Есо-мапс; родина; сильні сторони родини; ресурс родини; соціально-педагогічна підтримка; надзвичайна ситуація.

Resume:

Liapunova Valentyna, Nehrii Olha. Using Eco-maps to understand the strengths and resources of a family affected by an emergency.

The authors turn to a new issue for Ukrainian science space: using Eco-maps to understand the strengths and resources of a family affected by an emergency. An interpretation of the meaning of the terms: «Eco-maps», «family strengths» is provided. The essence and purpose of Eco-maps as a practical tool for analyzing the strengths of the affected family is revealed in detail. Specific examples of the use of Eco-maps in crisis and emergency situations and the steps of its creation are determined. Suggestions are made for optimizing the process of creating and using Eco-maps to achieve maximum efficiency and benefit for families affected by emergency situations. Attention is focused on increasing the level of awareness among specialists and the public regarding the importance of analyzing and supporting families affected by emergency situations, in particular with the help of Eco-maps.

Eco-maps are a practical tool of socio-pedagogical work that allows visualizing the support system of families and identifying key resources and connections in their environment. This method arose in the context of the systems theory and the ecological model, which defines the family as part of a wider ecological system. Participants in the process create a visual representation of the family system, including family members, family and friendships, and the resources and services available to the family – this can be done through the use of charts, graphs, or another visual tool. The use of Eco-maps in Ukraine by researchers can help identify the strengths and resources of families in emergency situations, identify their needs and contribute to the development of individualized support plans, in the future it will help to improve the quality of life of affected families and contribute to their rapid recovery after crisis situations.

Key words:

Eco-maps; family; family strengths; family resource; social-pedagogical support; emergency situation.

Постановка проблеми. Надзвичайні ситуації, такі, як природні катастрофи, техногенні аварії або воєнні конфлікти, можуть провокувати значні виклики для родин, що їх пережили. В таких умовах важливо мати інструменти для аналізу та розуміння сильних сторін та ресурсів родин, які можуть бути мобілізовані для подолання кризи та відновлення «нормального життя». Одним з ефективних інструментів аналізу є Есо-мапс – яка дозволяє візуалізувати систему підтримки родин та ідентифікувати ключові ресурси і зв'язки, які можуть бути використані для соціально-педагогічної підтримки, їхнього відновлення та реабілітації.

Есо-мапс є практичним інструментом соціально-педагогічної роботи, який дозволяє візуалізувати систему підтримки родин та визначати ключові ресурси та зв'язки в їхньому оточенні. Цей метод виник у контексті системної теорії та екологічної моделі, яка визначає родину, як частину більш широкої екологічної системи. Учасники процесу створюють візуальне представлення сімейної системи, зокрема членів сім'ї, родинних та дружніх зв'язків, а також ресурси та послуги, які доступні для сім'ї – це може бути зроблено

шляхом використання діаграм, графіків, малюнків або іншого візуального інструменту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження з використання практичного інструменту Есо-мапс для аналізу сильних сторін та ресурсів родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, проводилися в різних галузях, зокрема в соціальній роботі, психології, педагогіці, сімейній терапії та громадському секторі. Зарубіжні науковці та дослідники займалися згаданою проблемою з метою вивчення ефективності та користі використання Есо-мапс у підтримці сімей у кризових ситуаціях. Вони проводили якісні й кількісні дослідження, аналізуючи вплив використання практичного інструменту на рівень благополуччя сімей, їхню взаємодію та соціально-педагогічну підтримку.

Здійснивши детальний аналіз останніх досліджень та публікацій, надаємо ключові зарубіжні досягнення з даної тематики, які будуть актуальними в сучасному українському просторі:

- дослідження «Eco-Maps: a systems tool for family physicians» (1987) проводили К. Jenson та В. Cornelson; це було перше

дослідження, яке фокусувалося на використанні Eco-maps у практиці сімейних лікарів і було спрямована на те, щоб дослідити, як цей практичний інструмент може бути корисним для лікарів у виявленні та розумінні соціальних та емоційних аспектів постраждалої родини (Jenson, & Cornelson, 1987, с. 172);

- дослідження «Використання Eco-maps для підтримки сімей у кризових ситуаціях» – було проведене Дж. Смітом та Л. Джонсон, вченими з соціальної роботи в університеті штату Каліфорнія, вони досліджували вплив використання Eco-maps на підтримку сімей, які пережили природні катастрофи;
- дослідження «Ефективність і використання Eco-maps для аналізу сімейного благополуччя в кризових умовах» – проводила професор С. Лі з Центру дослідження сімейного благополуччя в Університеті штату Нью-Йорк. Вона досліджувала вплив використання Eco-maps на рівень сімейного благополуччя родин після техногенної аварії;
- дослідження «Використання Eco-maps для підтримки сімей у посткризовому відновленні» – проводили доктор М. Гарсія та професор Д. Сміт в Інституті соціальної психології університету штату Техас, вони досліджували вплив використання Eco-maps на процес посткризового відновлення у родин, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій;
- дослідження «Using Eco-Maps with families in crisis» – було проведено К. Джонсон з Університету Каліфорнії (Лос-Анджелес). Воно було спрямоване на вивчення ефективності застосування Eco-maps для родин, які пережили кризові ситуації;
- дослідження «The use of Eco-Maps in disaster relief: a case study approach» – було проведено Д. Харрісом з Університету Техасу, яке включало аналіз використання практичного інструменту Eco-maps у реальних ситуаціях, коли відбувалися надзвичайні ситуації;
- дослідження «Використання еко-карт для розуміння сильних сторін сім'ї та ресурсів» («Using Eco-Mapping to understand family strengths and resources») було проведене К. McCormick, S. Stricklin, T. Nowak, B. Rous (2008). Їхнє дослідження фокусувалося на використанні інструменту Eco-maps у

соціальній роботі та психосоціальній практиці для виявлення та розуміння сильних сторін сімейних систем та ресурсів, що доступні для них. Результати дослідження допомогли виявити ефективні методи застосування Eco-maps у практиці соціальної роботи і психосоціальної допомоги та сприяли розвитку більш ефективних стратегій соціальної підтримки родин (McCormick, Stricklin, Nowak, & Rous, 2008, с. 17).

Формулювання цілей статті. Мета статті – детально розглянути використання Eco-maps для аналізу сильних сторін та ресурсів родин, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій; засвідчити значення та ефективність використання Eco-maps у адаптації постраждалих родин внаслідок надзвичайних обставинах; обґрунтувати важливість практичного використання цього інструменту в сучасних умовах України.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогоднішній день в Україні актуальність використання практичного інструменту Eco-Maps для розуміння сильних сторін та ресурсів родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, вкрай висока з кількох причин:

- гуманітарна криза – щодня українці зазнають впливу гуманітарної кризи через ведення активних воєнних дій на території країни; у свою чергу це призводить до значного збільшення кількості сімей, які потребують підтримки та допомоги у відновленні та адаптації до нових умов життя. Більш ніж два мільйони людей були змушені залишити свої домівки у зоні конфлікту та переселитися до інших «безпечних» регіонів України в пошуках безпеки та притулку. Переселенці або внутрішньо переміщені особи (ВПО) зазнали великих труднощів: втрата домівок, майна, звичного способу життя, членів родини, фінансової та емоційної стабільності. Такі умови життя мають серйозний психологічний вплив на населення, особливо на дітей раннього віку та їхні родини – постійний страх, тривога, стрес та травми призводять до погіршення психічного здоров'я та психосоматичних захворювань;
- природні катастрофи – Україна також стикається з природними катастрофами, такими як повені, лісові пожежі, землетруси (хоча Україна не є країною де відбуваються сильні та постійні землетруси, проте іноді в гірських районах вони є), екологічні катастрофи (викиди токсичних речовин, аварії на хімічних

підприємствах або забруднення водою). Такі кризові ситуації суттєво впливають на сімейні системи та потребують комплексної соціально-педагогічної підтримки й відновлення;

- соціальні проблеми – проблеми безробіття, бідності, наркоманії та насильства в сім'ї також впливають на благополуччя родин та потребують ретельного аналізу й підтримки. Високий рівень безробіття у сім'ях може призвести до фінансових ускладнень, стресу та нестабільності. Сім'ї, які живуть у бідності, зазнають значних труднощів у задоволенні базових потреб, таких як доступ до повноцінного харчування, житла та освіти; бідність може призвести до соціальної відчуженості, низької самоповаги та відсутності перспектив на майбутнє для себе та дітей родини. Проблема наркоманії серйозно впливає на сімейні стосунки та благополуччя родини, оскільки вживання наркотиків кимось із членів родини може призвести до її руйнування, розпаду стосунків між батьками та дітьми, фізичного та психологічного насильства й відсутності надійного підтримуючого середовища для навчання, виховання та розвитку дітей. Насильство в сім'ї (фізичне, емоційне, сексуальне та економічне насильство) може призвести до травм, психологічних і емоційних проблем, розпаду сім'ї та проблем з вихованням дітей.

Важливо розробляти програми та ініціативи, спрямовані на підтримку сімей, надання їм необхідних ресурсів, навичок і психолого-педагогічної підтримки для подолання цих проблем та покращення їхнього благополуччя. Так використання практичного інструменту *Eco-maps* в Україні науковцями, лікарями, психологами чи педагогами може допомогти ідентифікувати сильні сторони та ресурси родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, виявити їхні потреби та сприяти розробці індивідуалізованих планів соціально-педагогічної підтримки. Докладання цих зусиль на ранніх етапах в майбутньому допоможе покращити якість життя постраждалих родин і сприяти їхньому швидкому відновленню після кризових ситуацій та соціалізації.

Eco-maps – це екологічна карта, графічне зображення мережі людей і служб, що оточують сім'ю, включає родичів, друзів, колег, професіоналів, різні агентства (Hartmann, 1975); дає можливість наочно відобразити перспективу родини щодо відсутності або наявності, природи та міцності зв'язків із суб'єктами, до яких

можуть належати члени родини, друзі, колеги, релігійні чи духовні установи, школи, установи соціального обслуговування, громадські групи, рекреаційні заходи, охорона здоров'я, мережі догляду, правові системи, волонтерські або правозахисні організації (Cox, 2003, с. 45); показує графічну схему існуючих джерел підтримки і характер стосунків у родині; дає уявлення про сім'ю та її оточення цей момент або певний момент часу; це документ, який можна оновити за потреби (Macdonald, Muller, Fenton, & McFarland, 2016); інструмент, що має потужний візуальний ефект, її зображення дозволяє родині побачити себе по-іншому; це «плацдарм» для продовження розмови про появу різних відносин та їхні зміни з часом (Hartman, 1978, с. 465).

Сильні сторони родин – це ресурси, які допомагають сім'ям протистояти стресу, долати труднощі та забезпечувати благополуччя та розвиток собі та дітям; це можуть бути різні аспекти, які виявляються у функціонуванні сім'ї та її спроможності адаптуватися до змінних умов; це сімейні цінності, які сприяють єдності, взаєморозумінню та підтримці всередині сім'ї; здатність сім'ї допомагати один одному в складних життєвих ситуаціях та підтримувати у важкі моменти; наявність родичів, друзів, сусідів та інших осіб, які можуть надавати допомогу та соціально-педагогічну підтримку; здатність сім'ї розуміти один одного, розв'язувати конфлікти та співпрацювати у вирішенні проблем; наявність матеріальних ресурсів (гроші, житло, освіта, робота) та навичок, які допомагають сім'ї забезпечити себе та розвиватися (McCormick, Stricklin, Nowak, & Rous, 2008, с. 18).

Дослідження демонструють, що родини не відчувають загрози під час створення *Eco-maps*, натомість вони бачать фахівців, які хочуть зрозуміти їх, поставити себе на їхнє місце оскільки розуміння «екології» в постраждалій родині має вирішальне значення для розробки плану її соціально-педагогічної підтримки. Головна мета *Eco-maps* полягає в тому, щоб надати інструмент для візуалізації й аналізу системи підтримки та взаємодії в сім'ї або громаді, сприяти покращенню функціонування сімей та підтримувати їх у досягненні здоров'я, благополуччя та соціальної адаптації.

Родини із сильними системами підтримки більш ефективні у вирішенні проблем, ніж родини зі слабшими системами підтримки (D. Bailey, Nelson, Hebbeler, & Spiker, 2007). Проте кількість і якість – не одне й те саме, на практиці велика мережа підтримки зі значною кількістю учасників не обов'язково корисніша, ніж невелика мережа підтримки. Тільки родина може визначити, наскільки добре їхні мережі

підтримки працюють для них (McCormick, Stricklin, Nowak, & Rous, 2008). Важливо наголосити, що соціальна підтримка важлива й у сім'ях із факторами ризику, й у родинах, де виховуються діти із затримками розвитку/інвалідністю (Dunst, 2017; Guralnick, 2011).

Для більш об'ємного розуміння сутності практичного інструменту Eсо-maps та особливостей її створення в науковому дослідженні ми використали книгу «A Guide to Understanding Eсо-maps» («Посібник із розуміння Eсо-maps», 2023) авторства Н. Vandara. У процесі складання Eсо-maps батьки/опікуни мають розуміти, як зібрана інформація буде розповсюджуватися і де буде зберігатися, крім того, обов'язково потрібно дотримуватися правил конфіденційності.

Далі подаємо покрокові дії складання практичного інструменту Eсо-maps з постраждалою родиною для виявлення сильних сторін та ресурсів:

- пояснення графічних зображень та їхнього розміщення: клієнт або родина (позначені колом у центрі діаграми); важливі люди, групи, організації чи установи у житті клієнта (представлені колами або квадратами навколо клієнта); потік взаємозв'язків між клієнтом і цими об'єктами (показано стрілками); характер і якість відносин між клієнтом і цими суб'єктами (представлено різними типами ліній і символів):

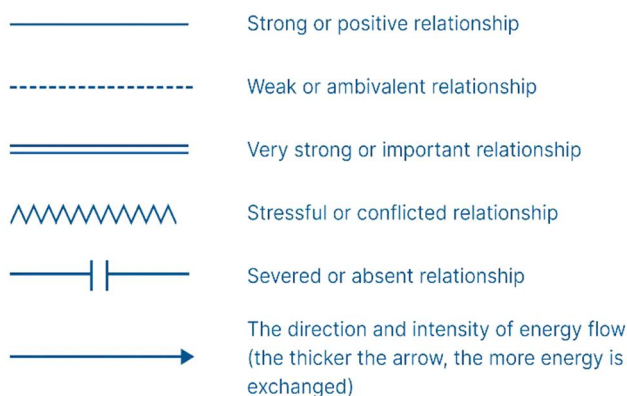


Рис. 1. Eсо-maps – символи та їх значення.

- обрати необхідні матеріали для проведення: олівець або ручка, чистий аркуш паперу;
- час для проведення: близько 15-20 хвилин;
- Крок 1 – скажіть родині: «Я хотів би поставити вам декілька запитань щодо людей у вашому житті, щоб більше дізнатися про вашу родину. Ви не заперечуєте, якщо я дізнаюся більше про вашу сім'ю, – це дозволить мені

допомогти вам. Якщо ви не бажаєте щось обговорювати, так і скажіть. Вся інформація зберігатиметься у файлі вашої дитини. Ми в будь-який час зможемо її змінити». Не потрібно постійно наголошувати на конфіденційності, варто лише на самому початку подати цю інформацію, спілкуватися у легкій, невимушеній формі;

- Крок 2 – запитайте: «Хто проживає з дитиною?». При цьому поясніть, що потрібно помістити дитину та всіх, хто з нею проживає, у центральне коло, записати ім'я кожної особи, якщо тато або мама проживає окремо це теж потрібно зазначити;
- Крок 3 – запитайте про інших родичів, які не проживають разом з ними. «Тепер я хотів би запитати вас про членів сім'ї, які не проживають з вами». Приклади питань: «Вони живуть неподалік?», «Як часто ви з ними спілкуєтесь?», «Як часто ви зустрічаєтесь з ними та телефонуєте їм?». Далі потрібно визначити якість та кількість такої підтримки: «Ми з подругою щодня спілкуємося, зустрічаємося на вихідних за чашкою кави», «Більше розмовляю по телефону з бабусею, часто сваримося, зустрічаємося лише 2 рази на рік», «Ми з чоловіком не проживаємо разом. Він цікавиться своїм сином і підтримує його, коли це можливо. Але хотілося би більшого». Після таких уточнюючих запитань потрібно задати наступне питання: «Якщо з вами або вашою дитиною щось трапиться, до кого ви звернетесь?». Виходячи з коментарів і ваших спостережень, ви зможете визначити, якими є стосунки співрозмовника з певною особою, чи вони надають підтримку, чи навпаки, викликають стрес;
- Крок 4 – запитайте батьків щодо осіб, з якими вони працюють або про ті організації, до яких вони входять (релігійні клуби, клуби за інтересами тощо);
- Крок 5 – запитайте батьків, де і які послуги вони отримують (лікарі, школи, заклади дошкільної освіти, спортивні секції, салони та інші види послуг);
- Крок 6 – після всіх заданих вище питань, вже буде зрозумілою реальна картина сильних сторін та ресурсів родини, Eсо-maps буде створена. Тому потрібно задати наступні питання батькам: «Що ви думаєте, дивлячись на це зображення?», «Ви комфортно себе почуваєте, коли ви

дивитесь на це зображення?», «Коли ви дивитесь на це зображення, на ньому чогось не вистачає?», «Можливо вам хотілося б щось змінити?», «Можливо ви хотіли б, щоб воно виглядало інакше?» «Як би ви хотіли, щоб це зображення виглядало в майбутньому?» (Bandara, 2023).

- Рекомендуємо використовувати Eсо-maps як практичний інструмент для аналізу, планування та моніторингу підтримки родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, таким чином сприяючи їхньому швидкому відновленню та адаптації до нових умов життя. При цьому важливо враховувати наступні показники:
- ідентифікація ресурсів – Eсо-maps може бути використана для визначення наявних ресурсів у членів сім'ї та їхньому оточенні, фінансові можливості, наявність підтримки від родичів чи друзів, доступ до медичних служб або соціальних програм;
- планування підтримки – оцінка Eсо-maps дозволяє виявити потреби сім'ї та ресурси, які можуть бути мобілізовані для надання підтримки. На основі цієї інформації може бути розроблений індивідуальний план дій для надання необхідної допомоги;

- виявлення слабких місць – Eсо-maps допомагають ідентифікувати слабкі місця в сімейній системі, такі як відсутність підтримки від деяких родичів або недоступність необхідних послуг;
- створення мережі підтримки – на основі Eсо-maps можна створити мережу соціально-педагогічної підтримки для сім'ї, залучаючи різноманітних стейкхолдерів, таких як соціальні працівники, волонтери, релігійні організації тощо;
- моніторинг та оцінка – Eсо-maps можуть служити інструментом для моніторингу та оцінки ефективності наданої підтримки, дозволяючи здійснювати коригування стратегій та програм, якщо це необхідно.

Надаємо приклад готової, проте уявної Eсо-maps, яка уособлює реальні історії українського суспільства. Історія родини: сім'я постраждала від війни в Бахмуті. Родина втратила дідуся (70 років), батька родини (43 роки), молодшого сина (3 роки). Мама родини (39 років) разом з старшою донькою (18 років) та середнім сином (14 років) виїхали до Польщі, в Бахмуті залишилася бабуся родини (69 років). На *Рисунку 2*, можемо наочно побачити на Eсо-maps всіх членів родини та їхні зв'язки.

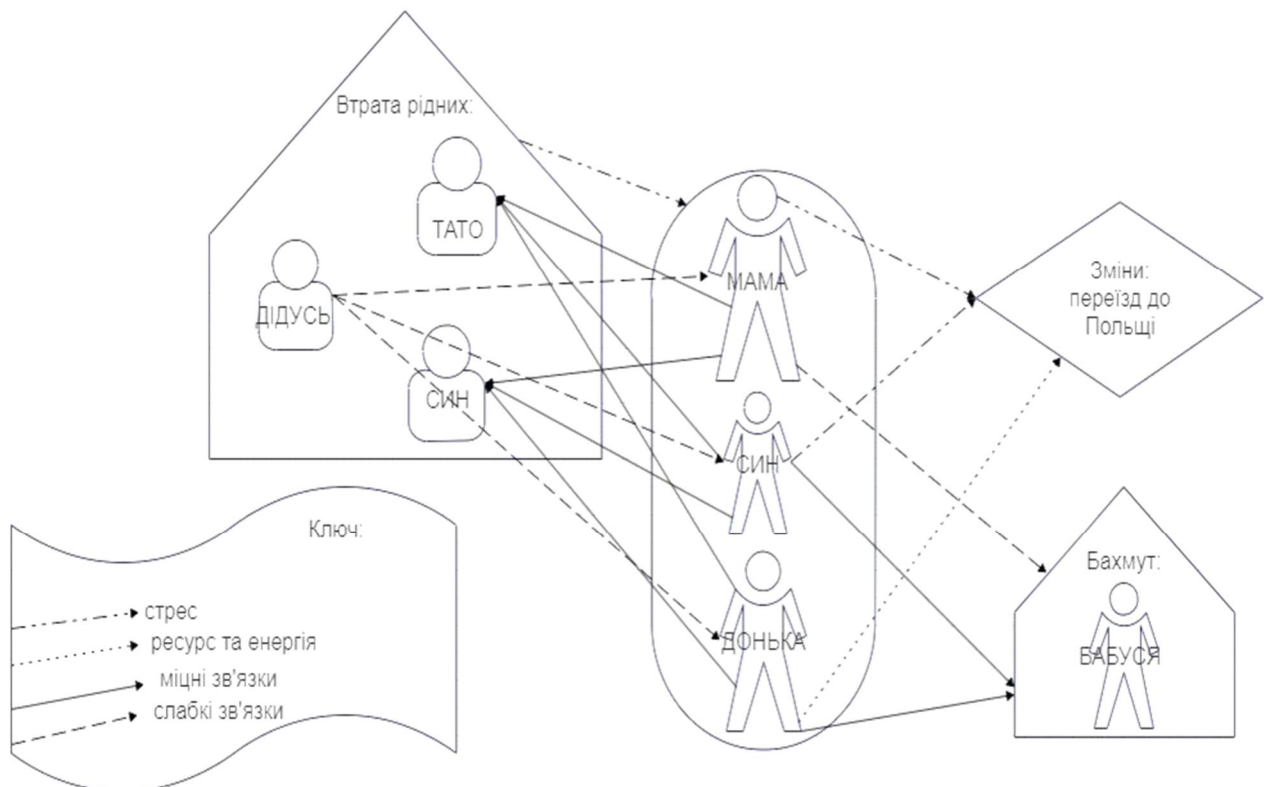


Рис. 2. Приклад заповненої Eсо-maps родини постраждалої від воєнних дій в Україні.

У проведеному науковому дослідженні ми надаємо декілька пропозицій щодо оптимізації процесу створення та використання практичного інструменту Eсо-maps в освітньо-науковому просторі України:

1. Залучення сімей до процесу створення: запропонуйте учасникам сімейного середовища брати активну участь у створенні Eсо-maps – це дозволить їм відчувати власну участь у процесі аналізу та визначення своїх ресурсів, що може підвищити рівень мотивації та зацікавленість у результатах.
2. Інтерактивність та візуальність: використовуйте інтерактивні та візуальні елементи для представлення Eсо-maps, наприклад, графіки, діаграми та ілюстрації – це допоможе зрозуміти складну інформацію та приверне увагу учасників.
3. Поєднання з іншими інструментами аналізу: розгляньте можливість поєднання Eсо-maps з іншими методами аналізу, такими як SWOT-аналіз, щоб отримати більш повне уявлення про сильні сторони та ресурси родин, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій.
4. Консультація та підтримка фахівців: забезпечте належну підготовку та підтримку фахівців, які впроваджують практичний інструмент Eсо-maps – це може включати навчання та практичні семінари з використання інструменту, а також консультації під час процесу роботи з сім'ями.
5. Створення методичних матеріалів: постійна розробка методичних посібників, які містять інструкції щодо створення та інтерпретації Eсо-maps, можна перекладати існуючі зарубіжні посібники, проте інтегрувати під українське середовище.
6. Створення онлайн-ресурсів: розробка онлайн-курсів та вебінарів з використання Eсо-maps, що дозволить

зручно та доступно навчати широке коло фахівців безпосередньо на їхніх робочих місцях або вдома.

7. Оцінка та регулярне оновлення: оцінюйте ефективність використання Eсо-maps та регулярно оновлюйте їх залежно від змін в сімейній ситуації – це допоможе забезпечити актуальність та корисність інструменту для постраждалих родин.
8. Підтримка вирішення проблем: важливо, щоб Eсо-maps не лише аналізували поточну ситуацію, але й надавали рекомендації та напрямки для вирішення проблем та покращення сімейного благополуччя.

Висновки. Отже, використання практичного інструменту Eсо-maps для розуміння сильних сторін та ресурсів родин, що постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій в Україні, є важливою та актуальною вимогою часу. Воєнні дії в країні, природні катастрофи та соціальні проблеми створюють складні умови для родин, які потребують соціально-педагогічної підтримки та ресурсів для відновлення свого благополуччя. Використання Eсо-maps дозволяє не лише зрозуміти внутрішні та зовнішні ресурси сімей, але й створити індивідуалізовані плани дій для підтримки кожної родини, – це допомагає фахівцям у галузі соціальної, педагогічної роботи та психології надати цільову та ефективну допомогу тим, хто найбільше цього потребує.

На фоні складних соціальних та економічних умов в Україні, ефективно використання Eсо-maps може допомогти зміцнити сімейні взаємини, збільшити рівень самоповаги та сприяти відновленню психологічного та соціального благополуччя. Тому впровадження цього інструменту стає необхідною складовою в роботі з постраждалими сім'ями в Україні. Крім того, дослідження впливу використання практичного інструменту Eсо-maps може відкрити нові можливості для подальшого розвитку і удосконалення методології роботи з родинами в надзвичайних ситуаціях.

Список використаних джерел

- Bailey, D. & Nelson, L. & Hebbeler, K. & Spiker, D. (2007). *Modeling the impact of formal and informal supports for young children with disabilities and their families*. Pediatrics, 120, e992-e1001. URL: <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2775>
- Bandara, H. (2023). *A Guide to Understanding Ecomaps*. URL: <https://creately.com/guides/understanding-ecomaps/>
- Cox, Ruth P. (2003). *Health related counseling with families of diverse cultures: family, health and cultural competencies*. Westport, CT: Greenwood Press. 248 p.
- Hartman, A. (1975). *Family therapy, ecomaps and genograms*. URL: <https://historyofsocialwork.org/eng/>

References

- Bailey, D. & Nelson, L. & Hebbeler, K. & Spiker, D. (2007). *Modeling the impact of formal and informal supports for young children with disabilities and their families*. Pediatrics, 120, e992-e1001. URL: <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2775> [in English]
- Bandara, H. (2023). *A Guide to Understanding Ecomaps*. URL: <https://creately.com/guides/understanding-ecomaps/> [in English]
- Cox, Ruth P. (2003). *Health related counseling with families of diverse cultures: family, health and cultural competencies*. Westport, CT: Greenwood Press. 248 p. [in English]
- Hartman A. (1975). *Family therapy, ecomaps and*

- details.php?cps=27&canon_id=156
- Hartman, A. (1978). *Diagrammatic assessment of family relationships*. Social Casework, 59 (8). P. 465-476.
- Jenson, K. & Cornelson, B. (1987). *Eco-Maps: a systems tool for family physicians*. Can. fam. Physician Vol. 33. P. 172-177.
- Macdonald, A. & Muller, M. & Fenton, A. & McFarland, L. (2016). *Strengths approach resource kits for supporting vulnerable children and families*. Conference: Early Childhood Australia conference. URL: https://www.researchgate.net/publication/334225023_Strengths_approach_resource_kits_for_supporting_vulnerable_children_and_families
- McCormick, K. & Stricklin, S. & Nowak, T. & Rous, B. (2008). *Using Eco-Mapping to Understand Family Strengths and Resources*. Volume 11, Issue 2, P. 17-28. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1096250607311932>
- genograms. URL: https://historyofsocialwork.org/eng/details.php?cps=27&canon_id=156 [in English]
- Hartman, A. (1978). *Diagrammatic assessment of family relationships*. Social Casework, 59 (8). P. 465-476. [in English]
- Jenson, K. & Cornelson, B. (1987). *Eco-Maps: a systems tool for family physicians*. Can. fam. Physician Vol. 33. P. 172-177. [in English]
- Macdonald, A. & Muller, M. & Fenton, A. & McFarland, L. (2016). *Strengths approach resource kits for supporting vulnerable children and families*. Conference: Early Childhood Australia conference. URL: https://www.researchgate.net/publication/334225023_Strengths_approach_resource_kits_for_supporting_vulnerable_children_and_families [in English]
- McCormick, K. & Stricklin, S. & Nowak, T. & Rous, B. (2008). *Using Eco-Mapping to Understand Family Strengths and Resources*. Volume 11, Issue 2. P. 17-28. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1096250607311932> [in English]

Відомості про авторів:**Ляпунова Валентина Анатоліївна**

lapunova001@gmail.com

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

Негрій Ольга Іванівна

olganegriy19@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-55-61

Матеріал надійшов до редакції 03. 06. 2024 р.
Прийнято до друку 18. 06. 2024 р.

Information about the authors:**Liapunova Valentyna Anatoliivna**

lapunova001@gmail.com

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

Nehrii Olha Ivanivna

olganegriy19@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-55-61

Received at the editorial office 03. 06. 2024.
Accepted for publishing 18. 06. 2024.

ГОТОВНІСТЬ ВИПУСКНИКА ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ЙОГО КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ

Юлія Марецька, Оксана Бунчук, Тетяна Таблер

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті авторами висвітлено питання готовності випускника ЗВО до професійної діяльності як умова конкурентоспроможності на ринку праці. Адже, однією з проблем, що постали перед сучасним суспільством, є підготовка конкурентоспроможних спеціалістів. Під готовністю до майбутньої професійної діяльності ми будемо розуміти інтегративну характеристику, яка включає необхідний набір компетентностей та наявність стійких ціннісних орієнтацій щодо майбутньої професійної діяльності, сформованість певних особистісних якостей.

У публікації зазначено увагу, що для ефективної професійної діяльності молодому фахівцю необхідно, щоб у нього було сформовано такі ключові професійні компетентності як організаційна, комунікативна, дослідна, інформаційна, а також такі особисті якості як вміння відстоювати свою точку зору, відповідальність, уміння працювати з інформацією, уміння здійснювати самоконтроль, старанність, ініціативність. У статті висвітлено та проаналізовано різні точки зору на проблему дослідження. З аналізу літератури було виокремлено найбільш значущі підходи щодо формування конкурентоспроможного спеціаліста: компетентнісний, контекстний, проблемний та особистісно-орієнтований. Однак, ніхто з авторів не розглядав ці підходи як єдине ціле, як можливість здійснити взаємодію вище перерахованих підходів для побудови ефективної моделі процесу навчання у вищій школі, спрямованій на формування необхідних роботодавцям та відповідним вимог освітнього стандарту, особистісних якостей та ціннісних відносин майбутніх спеціалістів до професійної діяльності. Авторами звернено увагу на те, що при організації ефективного освітнього процесу необхідно враховувати ціннісні орієнтації здобувачів вищої освіти. Цінності формуються у людини ще в дитинстві, потім під впливом різних факторів видозмінюються протягом усього життя. Виявляючи ціннісні орієнтації людини в певний період життя, можна визначити, які цінності в даний момент керують її поведінкою, чого вона прагне. Відповідно, методи навчання мають враховувати існуючу систему цінностей. У зв'язку з цим, для підготовки випускника до професійної діяльності й формування конкурентоспроможного спеціаліста, необхідно вивчити вимоги роботодавців до наявності компетентностей та особистісних якостей, які, на їхню думку, необхідні сучасному випускнику, а також вивчити ціннісні орієнтації, що впливають на готовність випускника до своєї майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова:

заклад вищої освіти; ринок праці; здобувач вищої освіти; фахівець; конкуренція; компетентність.

Resume:

Maretska Yuliia, Bunchuk Oksana, Tabler Tetiana. Readiness of a graduate of a pedagogical institution of higher education for future professional activity as a condition of his competitiveness.

In the article, the authors highlight the issue of readiness of a graduate of higher education for professional activity as a condition for competitiveness in the labor market. After all, one of the problems facing modern society is the training of competitive specialists. By readiness for future professional activity, we will understand an integrative characteristic, which includes the necessary set of competencies and the presence of stable value orientations regarding future professional activity, the formation of certain personal qualities.

The publication focuses on the fact that for effective professional activity, a young specialist needs to have such key professional competences as: organizational, communicative, research, informational, as well as such personal qualities as: the ability to defend one's point of view, responsibility, the ability to work with information, the ability to exercise self-control, diligence, initiative. The article highlights and analyzes different points of view on the research problem. From the analysis of the literature, the most significant approaches to the formation of a competitive specialist were identified: competence-based, contextual, problem-based, and person-oriented. However, none of the authors considered these approaches as a whole, as an opportunity to implement the interaction of the above approaches to build an effective model of the learning process in higher education, aimed at forming the educational standard, personal qualities and value relationships of future specialists necessary for employers and the corresponding requirements for professional activity. The authors draw attention to the fact that when organizing an effective educational process, it is necessary to take into account the value orientations of students of higher education. Values are formed in a person in childhood, then under the influence of various factors they change throughout life. By identifying the value orientations of a person in a certain period of life, it is possible to determine which values currently govern his behavior and what he strives for. Accordingly, teaching methods should take into account the existing value system. In this regard, in order to prepare a graduate for professional activity, that is, to form a competitive specialist, it is necessary to study the requirements of employers for the presence of competencies and personal qualities that, in their opinion, are necessary for a modern graduate, as well as to study the value orientations that influence on the readiness of the graduate for his future professional activity.

Key words:

institution of higher education; labor market; student of higher education; specialist; competition; competence.

Постановка проблеми. Загострення конкуренції у глобалізованому світі в усіх сферах суспільного життя, зокрема, й у сфері освіти, закономірно висуває на перший план проблеми забезпечення гарантованої якості вищої освіти, формування конкурентоспроможних фахівців, зокрема майбутніх педагогів, які є носіями духовного, інтелектуального й культурного потенціалу країни, що детермінує розвиток українського суспільства сьогодення і майбутнього.

Аналіз законодавчих документів про освіту, наукових робіт з проблеми формування конкурентоспроможного фахівця, освітньої практики педагогічних закладів вищої освіти дає підстави для виокремлення контексту актуальності дослідження, що полягає в нагальній потребі держави та суспільства в підготовці конкурентоспроможних педагогів, здатних до ефективної адаптації в мінливих умовах сучасного соціуму та освітньої практики, спроможних здобувати конкурентні переваги й

досягати успіхів у конкурентних відносинах на сучасному ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовний аналіз феномену конкуренції та конкурентоспроможності представлено переважно у працях зарубіжних учених (І. Ансофф (I. Ansoff), С. Брю (S. Brue), Ф. Вірсема (F. Wiersema), П. Друкер (P. Drucker), Б. Карлофф (B. Karloff), Ж.-Ж. Ламбен (J.-J. Lamben), К. Макконнелл (C. McConnell), М. Мескон (M. Meskon), М. Портер (M. Porter), Д. Рікардо (D. Ricardo), Дж. Робінсон (J. Robinson), А. Сміт (A. Smith), М. Трейсі (M. Treacy), Ф. Хайек (F. Hayek), П. Хейне (P. Heine), Е. Чемберлін (E. Chamberlin). Проблему конкурентоспроможності розглянуто також у працях і українських учених, як-от: С. Бандури, Д. Богині, О. Бугуцького, В. Васильченка, Н. Глевацької, О. Грішньої, Г. Дмитренка, М. Долішньої, Т. Зайця, Л. Лісогора, В. Онікієнка, М. Семикіної, О. Яременка та ін.

У контексті проблем педагогіки професійної освіти процес формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців розкрито в соціальному, економічному, організаційному й педагогічних аспектах, що висвітлено в студіях Н. Нічкало, та ін.; психологічні аспекти розвитку та становлення конкурентоспроможності фахівців репрезентовано в розвідках таких науковців, як Л. Галаган; проблеми формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців, зокрема майбутніх педагогів, висвітлено в докторських дисертаційних роботах останніх років. Так, І. Вдовенко розглядає теоретичні й методичні засади формування конкурентоспроможності в процесі підготовки висококваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах; різні аспекти формування конкурентоспроможності фахівців розкрито також і в кандидатських дисертаціях. Так, Л. Галаган досліджує психологічні особливості розвитку конкурентоспроможності безробітних; В. Бикова – управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця в умовах диверсифікації освіти.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати проблему готовності випускника педагогічного закладу вищої освіти до майбутньої професійної діяльності як умову його конкурентоспроможності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуальні положення Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті відображають необхідність забезпечення підготовки кваліфікованих кадрів, конкурентоспроможних на ринку праці

(Національна доктрина розвитку освіти, 2002). Визначено низку проблем, що виникли перед сучасним суспільством, серед яких одна з найважливіших – працевлаштування молодих фахівців та забезпечення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Особливо гостро та значуще ця проблема стоїть перед випускниками. Це пояснюється, по-перше, наявністю високої конкуренції на ринку праці, по-друге, недостатнім рівнем знань та досвіду професійної діяльності молодих спеціалістів. Скасування системи державного розподілу випускників та надлишок випускників педагогічних спеціальностей призвели до серйозних змін на ринку праці. За таких умов складається жорстка конкуренція. Під час працевлаштування на високооплачувану роботу за спеціальністю конкурентні переваги отримують ті молоді фахівці, які виявляються досвідченішими, кваліфікованішими, компетентнішими, тобто більш конкурентоспроможними.

Термін «конкурентоспроможність» походить від латинського слова «*concurrentia*» і в перекладі означає «зіткнення», «змагання». Від самого початку таке явище як конкуренція було характерне для виробників товарів і послуг за суперництво на ринку збуту. Ті товари та послуги, які за своїми споживчими характеристиками перевершували товари та послуги інших виробників, тобто конкурентів, ставали лідерами на ринку збуту, позаяк виявлялися більш конкурентоспроможними та вигравали боротьбу за споживача. Бути конкурентоспроможним означає повною мірою відповідати вимогам споживачів, задовольняти їхні запити.

З часом становлення та розвиток ринку освітніх послуг, поява недержавних вузів, філій, запровадження платного навчання, і, як наслідок, збільшення контингенту громадян, які мають вищу освіту, сприяло виникненню гострої конкуренції на ринку праці. Цілком очевидним є те, що фахівець вузького профілю сьогодні не може орієнтуватися в умовах, що постійно змінюються, не може бути професійно мобільним. Все це і призвело до модернізації освіти останнім десятиліттям.

На нашу думку, поняття «фахівець» не пішло з розуміння роботодавця, незважаючи на те, що на ринку праці з'явилися випускники, які мають диплом бакалавра. Фахівець – це людина, яка є компетентною у своїй галузі діяльності. А сучасний молодий спеціаліст – це випускник ЗВО, який має самостійно орієнтуватися в умовах, які швидко змінюються, мати високий рівень пізнавальних здібностей, готовий брати на себе відповідальність за рішення, прийняті в

нестандартних ситуаціях, і прагне досягти максимального можливого результату.

У зв'язку з цим, перед вищою освітою сьогодні стоїть завдання – задовольнити потреби суспільства у нових, кваліфікованих спеціалістах, які мають професійну компетентність, мобільність та конкурентоспроможність. Ми згодні з вченими, які зазначають, що сьогодні мета освіти полягає в тому, щоб підготувати конкурентоспроможного спеціаліста, затребуваного на ринку праці. Зауважимо, що термін «конкурентоспроможність» як наукове поняття з'явився у вітчизняній педагогічній науці наприкінці ХХ століття. Поняття «конкурентоспроможність» належить до числа найменш розроблених як у філософській, психологічній, так і педагогічній літературі. Науковці пояснюють це складністю самого поняття, яке є досить новим для категоріального апарату педагогічної науки й потребує поглибленого обґрунтування теоретико-методологічних засад. Термін «конкуренція» (від лат. *Concurrere* – бігти разом) означає суперництво, боротьбу, зіткнення, змагання (Пуцентейло, 2007). Уперше цей термін було обґрунтовано Адамом Смітом. Він розглядав конкуренцію як чинник, що регулює відповідність приватних і спільних інтересів. Теорія конкуренції Адама Сміта отримала подальший розвиток у дослідженнях таких науковців, як К. Макконнелл, М. Портер, Ф. Хайек, П. Хейне та інших. Спираючись на економічне трактування конкурентоспроможності, цей термін став широко застосовуватися в оцінці готовності до професійної діяльності сучасного випускника ЗВО. При цьому зміст поняття, на відміну від його початкового трактування, зазнав змін, але не втратив своїх сутнісних характеристик.

У педагогічній науці термін *конкурентоспроможність* широко використовувався багатьма дослідниками, оскільки на ринку праці майбутні фахівці вузів уособлюють пропозицію та «продають свою працю», і, як наслідок, виникає конкуренція за робочі місця. У межах цих підходів цікавим видається погляд на завдання професійної школи щодо формування конкурентоспроможного фахівця, який полягає у тому, щоб забезпечити оптимальні соціально-економічні й психолого-педагогічні умови для інтелектуального розвитку особистості, оволодіння нею ефективними методами самостійної пізнавальної діяльності, формування у молодих поколінь високих морально-духовних якостей на засадах загальнолюдських і національних цінностей. На думку дослідників, конкурентоспроможність фахівця в будь-якій сфері діяльності визначається

якостями особистості, зокрема професійними й особистісними, якістю діяльності та її потенційними можливостями.

Загалом, конкурентоспроможним вважається той фахівець, який може запропонувати себе на ринку праці як товар і отримати за це гідну ціну, що забезпечить його добробут. Конкурентоспроможний спеціаліст – це той фахівець, якого сьогодні потребує суспільство. Останнім часом, у зв'язку з модернізацією вищої педагогічної школи, проблема формування конкурентоспроможних фахівців досліджувалась у роботах багатьох українських вчених (Бикова, 2013; Вдовенко, 2013; Галаган, 2013; Пуцентейло, 2007). З цього випливає, що проблема підготовки конкурентоспроможного спеціаліста актуальна як в Україні, так і за кордоном. У зв'язку з переорієнтацією української освіти на європейську освітню систему, проблема підготовки майбутніх фахівців набуває особливої актуальності. Тому виникає питання, якими характеристиками має володіти сучасний конкурентоспроможний фахівець, щоб задовольнити вимоги роботодавця та як оцінити рівень конкурентоспроможності?

Конкурентоспроможність випускника педагогічного закладу вищої освіти повинна мати кількісну характеристику, завдяки якій можна порівняти та оцінити її у різних випускників. Розглянемо, які інструменти пропонуються для оцінки конкурентоспроможності майбутніх спеціалістів. На думку М. Семікіної, конкурентоспроможність робочої сили виявляє себе:

– по-перше, як сукупність якісних і вартісних характеристик робочої сили та трудових послуг, що користуються попитом на певному сегменті ринку праці в певний період часу;

– по-друге, як здатність працівника в умовах певної ринкової кон'юнктури відповідати попиту роботодавця, критеріям і мінливим вимогам ринку праці стосовно професійно-освітнього рівня, кваліфікації, ділових та особистих якостей у порівнянні з відповідними характеристиками інших працівників чи осіб, які шукають роботу;

– по-третє, як співвідношення корисного ефекту від споживання трудових послуг робочої сили (доходу, прибутку) і їхньої ціни, адекватної загальній сумі витрат на підготовку, придбання, використання, відтворення й розвиток робочої сили (Семікіна, 1999).

Нам імпонує думка стосовно трьох рівнів здібностей, котрі визначають конкурентоспроможність працівника: сукупність якостей, що характеризують здатності до праці; володіння навичками пошуку й знаходження необхідної роботи, уміння переконати роботодавця у своїх перевагах перед іншими

кандидатами; відповідність якості робочої сили вимогам робочого місця, здатність задовольняти конкретну потребу покупця робочої сили.

У зв'язку з цим багато роботодавців підкреслюють, що вони набагато більше зацікавлені у базовій готовності випускника до роботи загалом, ніж у його спеціальній підготовці до конкретних операцій. Роботодавці зазначають, що лише одного комплексу спеціальних знань у випускників недостатньо, оскільки вони, як правило, відірвані від сучасних реалій освіти. При цьому освітній процес у ЗВО, в першу чергу, спрямований на оволодіння спеціальними, професійними знаннями та вміннями, пов'язаними з майбутньою професійною діяльністю. Різноманітність спеціальних, професійних дисциплін та швидкість їх освоєння не забезпечує застосування більшої частини знань у конкретній професійній ситуації.

На нашу думку, сучасна освіта має відповідати не лише освітнім стандартам, а й має враховувати потреби суспільства. Є дослідження, у яких зазначається, що конкурентоспроможність випускника закладу вищої освіти виявляється у наявності сформованості певних особистісних якостей. Однак цей підхід також має свої недоліки. Оскільки наявність особистісних якостей, що сподобалися б роботодавцю, без необхідного рівня професійної підготовки так само не може бути гарантією успішного працевлаштування. Таким чином, до оцінки конкурентоспроможності фахівця потрібно підходити комплексно. Наприклад, конкурентоспроможність спеціаліста можна визначити за такими показниками:

- наявність позитивної професійної мотивації;
- прагнення до досягнень;
- неохочість до фаталізму;
- наявність інформаційної компетентності;
- наявність комунікативної компетентності;
- наявність технологічної компетентності;
- можливість регуляції особистої тривожності;
- можливість варіативності дій.

Нам імпонує визначення феномена «конкурентоспроможність менеджера», дане В. Хапіловою, яка трактує його як систему психологічних характеристик, що забезпечує швидку адаптацію менеджера до менеджерської діяльності, його здатність виконувати цю діяльність на найвищому рівні професіоналізму, а також готовність започатковувати й реалізовувати нові, оригінальні, перспективні напрями діяльності і розвитку організації та мобілізувати персонал організації на їх виконання, створюючи при цьому необхідні умови для задоволення потреб як організації, так і персоналу (Хапілова, 2003, с. 146). За переконанням Т. Андріяко, сутність

конкурентоспроможності полягає в тому, щоб розглядати її як складну, багаторівневу інтегральну властивість, яка дозволяє особистості, відповідно до її індивідуальних здібностей, інтересів і потреб, брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах в обраній для себе сфері професійної діяльності (Андріяко, 2010, с. 112).

Аналізуючи проблему дослідження, ми прийшли до думки, що конкурентоспроможність – це інтегративна якість особистості, яка представляє сукупність ключових компетентностей когнітивно-професійного, індивідуально-особистісного та соціального характеру, які забезпечать випускнику ЗВО успішне працевлаштування та ефективну професійну діяльність у соціумі. Також ми вважаємо, що конкурентоспроможність особистості є інтегративною якістю, до структури якої входять такі якісні показники особистості як відповідальність, творчий підхід до прийняття рішень, вміння самооцінки та самопрезентації, потреба в самоосвітній діяльності, уміння взаємодіяти.

Крім усього вищеперерахованого, не варто забувати, що конкурентоспроможність випускника на ринку праці багато в чому залежить від готовності до багатофункціональної та дедалі більш ускладнюючої діяльності людини, від володіння професіоналом «інтегральними характеристиками конкурентоспроможної особистості». На наш погляд, у дослідженні проблеми конкурентоспроможності фахівців необхідно брати до уваги важливість такого поняття як «компетентність», адже професійна компетентність спеціаліста – це складна єдина система внутрішніх психічних станів та властивостей особистості, що виявляється у готовності до професійної діяльності та здатність виробляти необхідні для цього дії. З цього визначення випливає, що готовність до майбутньої професійної діяльності та професійна компетентність пов'язані між собою характеристики, тобто компетентність проявляється у готовності до професійної діяльності. Ми вважаємо, що професійна компетентність фахівця – це інтегративна сукупність професійних та особистісних якостей, наявність наукових знань, умінь, що сприяють присвоєнню культури соціальної та економічної діяльності, культурно-моральних цінностей, світогляду. Необхідність компетентності є особливо актуальною в умовах ринку праці. Ми повністю погоджуємося з думкою, що успішним буде той працівник, який не тільки володіє знаннями, а й уміє їх творчо застосовувати у професійній діяльності. Аналогічною є думка, що мета всякого навчання – навчити людину щось

робити. У зв'язку з цим завдання освітньої системи в тому, щоб навчити випускника діяти «зі знанням справи», тобто навчити застосовувати знання у діяльності. Українська освітня система засвідчує, що одним із пріоритетних завдань сучасної вищої професійної школи є забезпечення, поєднання, взаємодоповнення освіти (розвитку особистості як суб'єкта культурної діяльності) та підготовки (забезпечення кваліфікаційної підготовленості, досягнення професійної компетентності), адже критерієм підготовки фахівця стає не стільки обсяг знань, умінь та навичок, скільки професійна компетентність випускника закладу вищої освіти. Загалом під професійною компетентністю розуміється «...сукупність знань, умінь та навичок, що дозволяють вести професійну діяльність та здібностей, що забезпечують цей процес». На наш погляд, все ж таки більш вдалим є визначення компетентності як готовності діяти, оскільки здатність не завжди забезпечує готовність до тієї чи іншої діяльності. Під компетентністю ми можемо розуміти інтегративну якість фахівця, що є єдністю трьох компонентів (знань, умінь та особистісних якостей) і виявляється в готовності до застосування цих знань, умінь та навичок у процесах виробництва.

Крім усього зазначеного вище, формування конкурентоспроможного, компетентного фахівця неможливе, якщо він не усвідомлює власну професійну діяльність як цінність. Іншими словами, випускник ЗВО повинен мати професійно-ціннісні орієнтації. Таким чином, щодо проблеми формування конкурентоспроможного майбутнього спеціаліста необхідно враховувати таке поняття як «ціннісні орієнтації» стосовно майбутньої професійної діяльності. Для конкурентоспроможного випускника педагогічного закладу вищої освіти характерна не лише наявність професійних компетентностей, особистісних якостей, але й має бути сформоване ціннісне ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності. Цінність професійної діяльності не може і не повинна розвиватися ізольовано від компетентностей та якостей особистості. Наявність у особистості професійно значимих ціннісних орієнтацій забезпечує сумлінне ставлення до обраної професії, що спонукає до самовдосконалення, а відсутність позитивної орієнтації щодо майбутньої професії може стати причиною у майбутньому професійного краху, причиною низької конкурентоспроможності фахівця на ринку праці.

Грунтуючись на цих визначеннях, під компетентністю майбутнього спеціаліста ми розумітимемо готовність випускника ЗВО до майбутньої професійної діяльності як умови його

конкурентоспроможності. Таким чином, конкурентоспроможний молодий фахівець – це компетентний фахівець, що проявляється у його готовності до професійної діяльності. Під готовністю до майбутньої професійної діяльності ми будемо розуміти інтегративну характеристику, яка включає необхідний набір компетентностей. Такий набір складає основу професійної компетентності молодого фахівця. Компетентності, якими володіє випускник, виявляються у процесі виконання професійної діяльності та у професійному спілкуванні, а отже, включають знання, вміння та навички, необхідні для здійснення цієї діяльності та спілкування у процесі самої діяльності. Набір необхідних компетентностей визначається сутністю професійної діяльності, її змістом. Ціннісні орієнтації визначають професійну спрямованість особистості, вони пов'язують інтереси та активність людини з конкретним видом діяльності. Наявність стійких ціннісних орієнтацій по відношенню до майбутньої професійної діяльності – це комплекс певних сформованих особистісних якостей, що дозволяють ефективно виконувати свою професійну діяльність.

Фахівці у процесі професійної діяльності виконують не тільки професійні, а й соціальні ролі. У процесі працевлаштування та побудови кар'єри вони взаємодіють із представниками різних професійних та соціальних спільнот. Від того, яке враження вони справляють на оточуючих, як ефективно вибудують свою систему комунікацій, багато в чому залежить їхній соціальний та професійний успіх.

У зв'язку з цим, для підготовки випускника до професійної діяльності, тобто для формування конкурентоспроможного спеціаліста, необхідно вивчити вимоги роботодавців до наявності компетентностей та особистісних якостей, які, на їхню думку, необхідні сучасному випускнику, а також вивчити ціннісні орієнтації, що впливають на готовність випускника до своєї майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Отже, підводячи підсумки нашого дослідження, зазначимо, що однією з проблем, що стоять перед сучасним суспільством, є підготовка конкурентоспроможних спеціалістів. Суспільству потрібен спеціаліст, який може самостійно орієнтуватися в умовах, що швидко змінюються, має високий рівень пізнавальних здібностей, готовий брати на себе відповідальність за рішення, прийняті у нестандартних ситуаціях і прагне досягти максимально можливого результату. Умовою конкурентоспроможності випускника ЗВО виступає його готовність до майбутньої професійної діяльності.

Під готовністю до майбутньої професійної діяльності ми будемо розуміти інтегративну характеристику, яка включає необхідний набір компетентностей, наявність стійких ціннісних орієнтацій щодо майбутньої професійної діяльності та сформованість певних особистісних якостей.

У процесі дослідження було визначено, що для ефективної професійної діяльності молодому фахівцю необхідно, щоб у нього було сформовано такі ключові професійні компетентності як організаційна, комунікативна, дослідна, інформаційна, а також такі особисті якості: вміння відстоювати свою точку зору, відповідальність, вміння працювати з інформацією, вміння здійснювати самоконтроль, старанність, ініціативність.

Різні дослідники по-різному пропонують вирішити питання щодо формування конкурентоспроможного спеціаліста. З аналізу літератури були виокремлені найбільш значущі підходи до формування конкурентоспроможного

спеціаліста: компетентнісний, контекстний, проблемний та особистісно-орієнтований. Однак, ніхто з авторів не розглядав ці підходи як єдине ціле, як можливість здійснити взаємодію вищеперерахованих підходів для побудови ефективної моделі процесу навчання у вищій школі, спрямованій на формування необхідних роботодавцям та відповідних вимог освітнього стандарту компетентностей, особистісних якостей та ціннісних відносин майбутніх спеціалістів до професійної діяльності.

Під час організації ефективного освітнього процесу необхідно враховувати ціннісні орієнтації здобувачів вищої освіти. Цінності формуються у людини ще в дитинстві, потім під впливом різних факторів видозмінюються протягом усього життя. Виявляючи ціннісні орієнтації людини в певний період життя, можна визначити, які цінності в певний момент керують її поведінкою, чого вона прагне. Відповідно, методи навчання мають враховувати існуючу систему цінностей.

Список використаних джерел

- Андрияко, Т.Ю. (2010). Педагогична сутність і структура конкурентоспроможності фахівця. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 189 (2), 110–116.
- Бикова, В.О. (2013). *Управління процесом формування конкурентоздатності фахівця в умовах диверсифікації освіти*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Луганськ. 20 с.
- Вдовенко, І.С. (2013). *Теоретичні і методичні засади формування конкурентоспроможності в процесі підготовки висококваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах*. (Дисертація д-ра пед. наук). Київ. 400 с.
- Галаган, Л.В. (2013). *Психологічні особливості розвитку конкурентоздатності безробітних – майбутніх підприємців*. (Дисертація канд. психол. наук). Київ. 220 с.
- Національна доктрина розвитку освіти (2002). Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. URL: <http://www.mon.gov.ua/>
- Пуцентейло, П.Р. (2007). Конкуренція як економічна категорія. *Економіка АПК*. 4. С. 122–126.
- Семикіна, М.В. (1999). Конкурентоспроможність працівника та ціна робочої сили на ринку праці. *Україна: аспекти праці*. 6. С. 8–11.
- Хапілова, В.П. (2003). Конкурентоздатність особистості як предмет психологічного дослідження. *Психологічний вісник: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Ніжинський держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. 1. С. 144–148.

References

- Andriyako T. Yu. (2010). Pedagogichna sutnist i struktura konkurentospromozhnosti fahivcy. [Pedagogical essence and structure of specialist's competitiveness]. *Visnik Cherkaskogo universitetu. Ser. «Ped. Nauki» – Herald of Cherkasy University. Ser. "Ped. Sciences"*, Vip. 189, 2, 110–116. [in Ukrainian]
- Bykova V.O. (2013). *Upravlinnya procesom formuvannya konkurentozdatnosti fahivcy v umovah diversifikaciyi osviti* [Management of the process of forming the competitiveness of a specialist in the conditions of diversification of education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lugansk. 20 p. [in Ukrainian]
- Vdovenko I.S. (2013). *Teoretichni i metodichni zasady formuvannya konkurentospromozhnosti v procesi pidgotovki visokokvalifikovanih robitnikov u profesijno-tehnichnih navchalnih zakladah* [Theoretical and methodological principles of the formation of competitiveness in the process of training highly qualified workers in vocational and technical educational institutions]. *Doctor's thesis*. K. 400 p. [in Ukrainian]
- Galagan L.V. (2013). *Psihologichni osoblivosti rozvitku konkurentozdatnosti bezrobitnih – majbutnih pidpriyemciv* [Psychological features of the development of competitiveness of unemployed future entrepreneurs]. *Candidate's thesis*. K. 220 p. [in Ukrainian]
- Nacionalna doktrina rozvitku osviti [Elektronnij resurs] [National doctrine of education development [Electronic resource]] (2002): zatverdzhena Ukazom Prezidenta Ukrayini vid 17 kvitnya 2002 roku № 347/2002. Rezhim dostupu: <http://www.mon.gov.ua/>. – Nazva z ekranu [in Ukrainian].
- Pucentejlo P.R. (2007). Konkurenciya yak ekonomichna kategoriya [Competition as an economic category]. *Ekonomika APK – Ekonomika of agro-industrial complex*, № 4, P. 122 – 126 [in Ukrainian]
- Semikina M.V. (1999). Konkuretnospobnost pracivnika ta cina robochoyi sili na rinku praci [Employee competitiveness and the price of labor on the labor market]. *Ukrayina: aspekty praci – Ukraine: aspects of work*, № 6, P. 8 – 11. [in Ukrainian]
- Hapilova V.P. (2003). Konkurentozdatnist osobistosti yak predmet psihologichnogo doslidzhennya. [Individual

competitiveness as a subject of psychological research].
Psihologichnij visnik: zb nauk. prac Institutu psihologiyi im. G.S.Kostyuka APN Ukraini – Psychological Bulletin: collection of sciences. works of the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk, APN of Ukraine, Vip. 1, P. 144–148. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Марецька Юлія Іванівна

uliyaermak30@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Бунчук Оксана Володимирівна
buncuktatana@gmail.com

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

Таблер Тетяна Іванівна
tabler1988@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-62-68

*Матеріал надійшов до редакції 29. 03. 2024 р.
Прийнято до друку 19. 04. 2024 р.*

Information about the authors:
Maretska Uliia Ivanivna

uliyaermak30@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Bunchuk Oksana Volodymyrivna
buncuktatana@gmail.com

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

Tabler Tetiana Ivanivna
tabler1988@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-62-68

*Received at the editorial office 29. 03. 2024.
Accepted for publishing 19. 04. 2024.*

ВЖИВАННЯ НЕОФЕМІНІТИВІВ У НАУКОВОМУ ТА ДІЛОВОМУ УКРАЇНСЬКОМУ МОВЛЕННІ

Валентина Пачева, Сергій Пачев

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті висвітлено проблеми, що виникають довкола мовних інновацій у сфері назв осіб жіночої статі. Запропоновано термінологічно відділити їх від традиційних і давно вживаних фемінітивів терміном неофемінітиви. Переосмислено основні теоретичні засади фемінітивної проблематики, на основі чого проаналізовано неофемінітиви в офіційно-діловому та науковому стилях української мови. Зроблено висновок, що вживання неофемінітивів на позначення особи жіночої статі в розмовному, художньому та публіцистичному стилях у розрізі її професії й роду занять є проявом особистої свободи мовця у вираженні своїх світоглядних позицій на відміну від офіційно-ділового та наукового стилів, де рекомендовано ставитися обережно до використання неофемінітивів, доки вони не будуть чітко зафіксовані у нормативних документах.

Resume:

Pacheva Valentyna, Pachev Serhii. The use of neofeminitives in scientific and business Ukrainian language.

The article is devoted to the problems of functioning of linguistic innovations that arose after the introduction of the new version of the Ukrainian spelling (2019). These innovations relate to the creation and use of feminine nouns to denote the names of female persons in accordance with those professions, positions, occupations, etc. that in the Ukrainian language were previously traditionally denoted exclusively by masculine nouns (masculinatives). The authors investigate the problem of the peculiarities of the functioning of the above-mentioned linguistic innovations in the scientific and formal business styles in connection with the defining features of these styles. The relevance of the study is determined, firstly, by the lack of clear grammatical norms in Ukrainian linguistics regarding the formation of the corresponding feminine nouns in general and their use in certain styles in particular, and, secondly, by the significant public outcry that has arisen in connection with this situation.

The authors analyze the scientific debate that has been going on since the introduction of the new version of the Ukrainian spelling around the issue of feminitives. They consider it expedient to distinguish terminologically between traditional feminitives, which have long been used in the Ukrainian language, and linguistic innovations, to which the term neofeminitives is used in the article.

The authors draw attention to the fact that the use of neofeminitives in scientific and formal business styles is more problematic than in some other styles, including colloquial, literary and artistic, and journalistic. The problems of using neofeminitives in scientific and formal business styles are related to the specific features of these styles, which require unambiguous use of words, stable terminological phrases, use of words only in their direct meaning, and adherence to the culture of business communication. The authors provide additional arguments in favor of the fact that scientific and formal business styles remain more conservative in terms of the use of neofeminitives.

Based on the analysis of feminitive dictionaries, regulatory documents, and other sources, it is recommended to refrain from using neofeminitives terms until they are clearly stated in legal documents. This problem in the Ukrainian language still requires close attention and coordinated work of scholars in various fields.

Ключові слова:

фемінітиви; неофемінітиви; науковий стиль; офіційно-діловий стиль.

Key words:

feminitives; neofeminitives; scientific language; business language.

Постановка проблеми. Назви осіб є дуже важливими в сучасній українській літературній мові, як і загалом у мовах світу. Серед різноманіття таких назв сьогодні особливу увагу привертають фемінітиви, які несподівано опинилися в центрі публічного дискурсу.

Для слов'янських мов фемінітиви є цілком природним явищем. Вони є питомою рисою і української мовної системи. Але кожна історична епоха вносить свої корективи. Останнім часом значно розширилося коло занять, видів діяльності, посад, професій тощо, якими опановують жінки. Мова є продуктом суспільного розвитку, і будь-які зміни в суспільній практиці рано чи пізно мають відобразитися й у мові, що є цілком природним процесом. Так, активізація ролі жінок у публічному просторі створила нові суспільні реалії у сфері професійної діяльності, і відображення їх у мовній практиці стало по суті справою часу.

Тривалий час процес відображення в мові нового статусу жінок стримувався діючим

правописом, який рекомендував дотримуватися мовного консерватизму. Але нова редакція українського правопису зразка 2019 року зненацька «відкрила шлюзи» творенню гендерно-чутливої лексики, що певною мірою стало несподіванкою як для суспільства, так і, мабуть, більшою мірою для філологічної науки. У вітчизняних мас-медіа активно стали творитися і використовуватися нові фемінітиви. Як це часто буває, думки щодо цього явища розділилися: хтось відразу підхопив нововведення і почав активно їх поширювати, хтось зайняв вичікувальну позицію, а хтось поставився різко негативно, вбачаючи в цьому руйнівний початок.

Але спроби заперечувати фемінітиви позбавлені сенсу, бо вони вже стали реальністю. Більш нагальною є дискусія про те, що тепер робити із новою мовною ситуацією, сутність якої полягає у стихійному лексичному плюралізмі, що подекуди переростає у лексичний безлад. І особливо це відчутно у тих стилях, які вимагають однозначності вживання

слів, стійких термінологічних словосполучень, використання слів лише в прямому значенні, дотримання культури ділової комунікації, тобто в науковому та офіційно-діловому. В зв'язку із цим вкрай важливим є і вивчення фемінітивної проблематики в умовах існуючої невизначеності серед науковців.

Для того, щоб термінологічно відділити мовні інновації у сфері назв осіб жіночої статі від традиційних і давно вживаних форм фемінітивів української мови, ми пропонуємо термін *неофемінітиви*, під яким розуміємо мовленнєві новоутворення для позначення назв жінок за професією, посадою, заняттям тощо, вживання яких поки що не унормоване, наприклад *геройка, депутатка, доцентка* і т. п.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мовознавці стверджують давнє походження фемінізованих назв в українській мові, а їхнє наукове вивчення пов'язують із граматичними працями XVI – початку XX ст. (Брус, 2019, с. 5–6). Нині в центрі уваги дослідників продовжують перебувати проблеми творення, функціонування, використання, запозичення, унормування фемінітивів як на матеріалі української, так й інших мов, що розглядаються в наукових працях М. П. Брус, І. В. Гарбар, А. І. Гарбаря, Н. М. Дикої, О. П. Глазової, Г. Ю. Касім, С. П. Лагдан, І. Р. Майборода, О. Б. Оверчук, О. В. Якименко-Ломон та ін. Вважаємо за потрібне звернутися до найновіших праць, у яких розглядаються дотичні із порушеними нами проблеми.

Так, у статті «Нові фемінітиви в сучасних українських ЗМІ» Г. Ю. Касім (Касім, 2018) розглянуто суфіксальні особливості активно вживаних у сучасних ЗМІ фемінітивів на фоні словотвірної системи української мови. Проаналізовано фемініні суфікси *-к/а; -иц/я; -ин/я*, що є традиційними для української мови і використовуються для творення нових фемінітивів. Зазначено, що обстежені нові фемінітиви виконують номінативну функцію та є номінаціями осіб жіночої статі.

Відображення фемінізації в офіційно-діловій сфері XXI століття представлено в монографії «Фемінітиви в українській мові: генеза, еволюція, функціонування» М. П. Брус (Брус, 2019), де комплексно проаналізовано систему фемінітивів давньо-, староукраїнського, нового і сучасного історичних етапів української літературної мови в лексико-семантичному, структурно-словотвірному і функціонально-стилістичному аспектах.

У статті «Стильове використання фемінітивів в українській мові» С. П. Лагдан (Лагдан, 2019) розкрито ставлення вітчизняних науковців до проблеми вживання фемінітивів, пояснено їхнє

значне поширення в розмовному, публіцистичному й художньому стилях української мови демократичними суспільними процесами, а найменше поширення в науковому й офіційно-діловому стилях – консерватизмом мовлення цих стилів.

О. Б. Оверчук та І. Р. Майборода порушують таку важливу проблему в українській мові, як «Лексико-семантичні особливості використання фемінітивів у професійному мовленні». Пояснюючи використання суфіксів для творення фемінітивів, дослідники слушно звертають увагу й на форми, що не можливі в науковому та офіційно-діловому стилях. Автори зазначають, що «вживання чоловічих чи жіночих відповідників обумовлюються особистими переконаннями і (або) нормативно-правовими актами, чинними в організації, де працює особа» (Оверчук, 2020, с. 284).

У статті «Гендерна лінгвістика в системі мовної загальної середньої освіти» Н. М. Дикої, О. П. Глазової (Дика, 2020) висвітлено наукове підґрунтя гендерної проблематики в навчальному курсі української мови для старшої школи. Запропоновано теми чинної програми з української мови та систему різнорівневих вправ і завдань, найбільш доцільні для реалізації елементів гендерної лінгвістики в старших класах. Стаття важлива, оскільки порушує проблеми специфіки вживання фемінітивів у різних літературних стилях і жанрах, їхнього функціонування в мовленні, найпоширеніших помилок у процесі творення фемінітивів, уведення відповідного навчального матеріалу до шкільних підручників, методичних матеріалів для вчителів тощо.

Проблему граматичних аномативів у професійному мовленні проаналізовано в однойменній статті І. В. Гарбар та А. І. Гарбаря (Гарбар, 2022). Праця привертає увагу тим, що серед цілої низки розглянутих авторами типових граматичних аномативів у ній пояснено, як правильно добирати суфікси, утворюючи фемінітиви, та звернено увагу на основні правила.

У науковій розвідці «Традиція вживання і творення фемінітивів в українській та французькій мовах» О. В. Якименко-Ломон (Якименко-Ломон, 2022) звернено увагу на той факт, що у французькій лінгвістиці рекомендовано уникати фемінізації посад, бо вони є тимчасовими. Також авторкою здійснено порівняльний аналіз фемінотворчих процесів в українській та французькій мовах, розглянуто основні закономірності розвитку номінацій для позначення жінок, визначено способи їхнього словотворення. З'ясовано, що в українській мові найбільш продуктивним виявився суфіксальний спосіб.

Проблема унормування фемінітивів знайшла практичне застосування у перших спробах створення відповідних словничків, наприклад «Словничок фемінітивів для прес-офіцерів та прес-офіцerek територіальних управлінь Державної служби України з надзвичайних ситуацій» Галини Плачинди (Плачинда, 2018), «Словник фемінітивів» на інформаційно-просвітницько-пізнавальному ресурсі «GenderГід».

Отже, незважаючи на той факт, що вітчизняні мовознавці продовжують аналізувати цілу низку питань гендерної проблематики, в українській мові залишається відкритим важливе питання щодо вживання неофемінітивів у різних літературних стилях і жанрах, правил їхнього вживання в мові загалом.

Формулювання цілей статті. Мета цієї наукової розвідки – аналіз проблеми функціонування неофемінітивів у науковому та діловому мовленні з огляду на відповідність їхнього вживання специфічним особливостям відповідних стилів.

Матеріалом аналізу послужили неофемінітиви, що зафіксовані в українських засобах масової інформації.

Наукова новизна дослідження ґрунтується на тому, що здійснений аналіз найбільш вживаних сьогодні у засобах масової інформації, а також запропонованих до використання у довідковій літературі та кадровій документації неофемінітивів посприяв глибшому розумінню проблеми їхньої відповідності вимогам наукового і ділового стилів української мови та шляхів її вирішення.

Актуальність порушеної проблеми зумовлена особливо відчутною потребою нашого суспільства зважати на специфічні особливості наукового і офіційно-ділового стилів української мови в процесі подальшого нормування і кодифікування неофемінітивів, надання їм загальноновживаного статусу відповідно з найменуваннями осіб чоловічої статі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Літературна мова, маючи стилістичну диференціацію та тенденцію до регламентації, протиставляється нелітературним явищам. У процесі мовної комунікації реалізуються орфоепічні, орфографічні, лексичні, граматичні, стилістичні норми та закріплюються в українській літературній мові.

З-поміж усіх функціональних стилів української мови в науковому та особливо в офіційно-діловому суворо дотримуються мовних норм і способу викладу матеріалу. Мовні засоби цих стилів забезпечують чітку послідовність думок, логічність, точність і зрозумілість. Для наукового стилю велике значення має

однозначність вживання слів, використання наукових термінів, стійких термінологічних словосполучень. Для офіційно-ділового стилю особливо характерне використання слів лише у прямому значенні, важливі офіційний характер і дотримання культури ділової комунікації в усній та писемній формах літературної мови. Фемінізація назв посад, видів діяльності, професій тощо у науковому та діловому стилях, де діють строго регламентовані норми, потребує сьогодні особливої уваги.

Відколи 22 травня 2019 р. схвалено Кабінетом Міністрів України нову редакцію українського правопису (Український правопис, 2019), однією із нагальних проблем є розходження в поглядах науковців щодо проблеми неофемінітивів у нашій мові. Наводяться аргументи як на користь традиційним фемінітивам, так і здебільшого всупереч новим фемінітивам.

У цій ситуації стихійно виникають словнички фемінітивів, але вони поки що незначні за обсягом і далекі від ідеалу. Деякі пропонувані у них неофемінітиви створюють омонімію зі словами, які вже існують в українській мові з іншим усталеним значенням. Так, наприклад, у словнику фемінітивів, запропонованому інформаційно-освітнім ресурсом «Gendergid», читаємо «*Духівник – Духівниця*» (Словник фемінітивів). У той же час «Великий тлумачний словник сучасної української мови» наводить наступне значення цих слів: «Духівник, а, ч. Священик, у якого хто-небудь постійно сповідається»; «Духівниця, і, ж., заст. Заповіт про спадщину» (Бусел, 2005, с. 333).

Треба звернути увагу, що у розмовному, художньому, публіцистичному стилях використання неофемінітивів на позначення особи жіночої статі у розрізі її професії та роду занять, хоча і викликає заперечення у частини суспільства, але не створює проблемної ситуації і є проявом особистої свободи мовця у вираженні своїх світоглядних позицій. Інша справа – неофемінітиви в офіційно-діловому та науковому стилях.

Одним із питань щодо використання фемінітивів у офіційно-діловому мовленні є доцільність фемінізації назв спеціальних звань у різних сферах: військова служба, наукова діяльність, служба цивільного захисту та інших. Тут виникає проблема юридичного плану, оскільки відповідні спеціальні звання прописані в офіційних свідоцтвах і їх фемінізація порушує юридичну чинність. Як позитивний приклад можна навести «Словничок фемінітивів для прес-офіцерів та прес-офіцerek територіальних управлінь Державної служби України з надзвичайних ситуацій» Галини Плачинди

(Плачинда, 2018), в якому авторка, пропонуючи низку фемінітивів на означення професій та роду занять, залишається на консервативних позиціях стосовно спеціальних звань осіб рядового і начальницького складу служби цивільного захисту, пропонуючи на означення жінки наступні словосполучення: «пані сержант», «пані старшина», «пані прапорщик», «пані лейтенант», «пані капітан», «пані майор», «пані підполковник», «пані полковник», «пані генерал-майор», «пані генерал-лейтенант», «пані генерал-полковник», «пані генерал».

Окремо слід сказати про офіційні професійні назви робіт. Наказом Мінекономіки № 1574 від 18.08.2020 «Про затвердження зміни № 9 до Національного класифікатора ДК 003:2010» відповідний абзац викладено в наступній редакції: «У КП професійні назви робіт наводяться у чоловічому роді, окрім назв, які застосовуються виключно у жіночому роді (економка, нянька, покоївка, сестра-господиня, швачка). За потребою користувача, при внесенні запису про назву роботи до кадрової документації окремого працівника, професійні назви робіт можуть бути адаптовані для означення жіночої статі особи, яка виконує відповідні роботи (відповідно до пункту 4 параграфу 32 Українського правопису, схваленого постановою Кабінету Міністрів України від 22.05.2019 № 437). Наприклад, інженер – інженерка, верстатник широкого профілю – верстатниця широкого профілю, соціолог – соціологиня» (Наказ Мінекономіки, 2020).

Тобто, незважаючи на внесені зміни, в класифікаторі професій назви робіт залишилися в чоловічому роді, а неофемінітиви не прописані офіційно. Їхнє використання в кадровій документації хоча і дозволене, але не регламентоване і, крім того, не є обов'язковим. У той же час тим же наказом до класифікатора професій уведено, наприклад, паралельне функціонування назв «сестра медична / брат медичний» замість «сестра медична». У цій ситуації в офіційно-діловому та науковому стилях бажано утриматися від використання неофемінітивів принаймні до того моменту, доки вони не будуть чітко зафіксовані в нормативних документах.

Неоднозначним та дискусійним є також питання про соціальну коректність використання гендерно маркованої лексики стосовно посад (на відміну від фаху, професії, роду занять) – конкретного робочого місця, на яке можуть претендувати особи незалежно від гендеру. Можливо, в цьому випадку коректним було б вживання гендерно-нейтральної лексики. В українській мові та багатьох інших мовах

традиційно склалася ситуація, коли іменники чоловічого роду виконували подвійну функцію – і маскулінативну, і гендерно-нейтральну.

Натомість сьогодні в медійному просторі спостерігаємо активну фемінізацію назв посад, учених звань, наукових ступенів тощо, які належать царині науки та врегульовані нормами справочинства, представлену цілою низкою неофемінітивів, зокрема *викладачка, докторка, доцентка, кандидатка, професорка, ректорка, членкиня, депутатка* і т. п. Їхнє використання у формі жіночого роду до ухвалення нової редакції правопису не рекомендувалося, бо ці і т. п. іменники в українській мові традиційно вживалися за допомогою граматичного означення роду (*асистент доповіла, професійна викладач, обізнана секретар, заступник рекомендувала, начальник відділу викликала*), наприклад: «*доцент кафедри української мови*», «*доктор історичних наук*», «*кандидат філологічних наук*», «*Філолог. Викладач української мови і літератури*», «*лікар-анестезіолог*», «*акушер-гінеколог*», «*член наукового товариства*» тощо.

Чимало неофемінітивів, особливо похідних від складних іменників, нелегкі для вимови, зокрема *акушерка-гінекологиня, лікарка-анестезіологиня, патологоанатоминя, радіобіологиня* і т. п. Сьогодні вони вживаються всупереч зафіксованим у документах формам чоловічого роду.

Досить часто неофемінітиви, особливо похідні від багатозначних слів, термінів, у багатьох випадках у реченнях без вказівки на особу розуміються двозначно. Тому вживаючи їх, потрібно уникати омонімії. Зокрема, боксерка – т«спортсменка, що займається боксом»; «порода службових собак» (Бусел, 2005, с. 91); боксерки – «спортивне взуття для боксу», іменник, що вживається тільки у формі множини і позначає парні предмети (Етимологічний словник, 1983 с. 224), наприклад: «*Боксерки – купити взуття для боксу в інтернет магазині...*»; «*Боксерки користуються попитом...*»; «*Дуже гарні боксерки*»; «*Українська боксерка піднялася на подіум з віршем із біблії...*»; «*Купуйте! Цуценята боксерки!*».

Вівчарка (вівчар) – «чабан; порода собаки»; «пастушка овець Ж; порода собаки» (Етимологічний словник, 1983 с. 389). Або ще вівчарі, Н. в. мнж. – «назва бренду; українська пряжа» (Woolmarket), наприклад: «*Вівчарство – одна з розвинених сільськогосподарських галузей в Україні. Поряд із вівчарями достойно виконують свою роботу вівчарки, досягаючи високих результатів у вирошуванні поголів'я овець*»; «*Вівчарка на полі з вівцями*»; «*Цуценята*

німецької вівчарки»; «Вівчарка біля овець, як вправний молодець, дівча проворне»; «Вівчарі купити. Вівчарі (Vivchari) – українська пряжа» (Woolmarket).

Модераторка (модератор) – «Пристрій у музичних клавішних інструментах для регулювання сили звуку» (Словник української мови, 1973, с. 142); «Речовина, що сповільнює нейтрони (зменшує їхню енергію), але не здатна їх захоплювати. Використовується в ядерних реакторах (сповільнені електрони легше розщеплюють ядра)»; «Користувач, який має ширші права порівняно із звичайними користувачами на суспільних інтернет-ресурсах – чатах, форумах»; «Професійний ведучий в ЗМІ (особливо в ток-шоу), зазвичай професійний журналіст»; «Особа, що веде конференцію чи обговорення і слідкує за додержанням правил», наприклад: «Модераторка від ОБСЄ закликала вилучити українських представників ОРДЛО з переговорів по Донбасу...»; «Шукаємо модератора або модераторку соцмереж...»; «Модераторка – Ірина Осадчук, головна редакторка та співзасновниця видавництва Rabulum, кураторка курсів Litosvita...» тощо.

Як бачимо, неофемінітиви активно вживаються в українському медіа-просторі та є цілком природним явищем. Подекуди використання неофемінітивів призводить до омонімії зі словом і спричинює небажану двозначність висловлювання.

Висновки. Здійснений аналіз проблеми функціонування неофемінітивів в українській мові дає можливість зробити наступні висновки:

Неофемінітиви є мовленнєвими новоутвореннями для позначення назв жінок за

професією, посадою, заняттям тощо, вживання яких поки що не унормоване в українській мові, на відміну від традиційних фемінітивів, які підпорядковуються чинним нормам української мови, що регулюють їх лексичні, словотвірні, словозмінні, стилістичні особливості. Зі збільшенням кількості неофемінітивів у повсякденному обігу все відчутнішою стає проблема їхнього врегулювання, кодифікування в літературній мові.

Оскільки фемінітиви є природним явищем в українській мові, неофемінітиви щодо професії та роду занять осіб жіночої статі цілком допустимі при їх вживанні у розмовному, художньому і публіцистичному стилях, хоча і не сприймаються частиною суспільства. Їх вживання у вказаних стилях є проявом особистої свободи мовця у вираженні своїх світоглядних позицій.

У той же час неконтрольоване творення і вживання неофемінітивів створює проблемну ситуацію в науковому й офіційно-діловому стилях, які вимагають однозначності вживання слів, стійких термінологічних словосполучень, використання слів лише у прямому значенні, дотримання культури ділової комунікації. Ця проблема в українській мові потребує врегулювання із залученням науковців різних галузей, перш за все, філологів, правознавців та істориків. І до тих пір, доки цей лексичний безлад не буде подолано, вважаємо за доцільне тимчасове утримання від неконтрольованого творення і вживання неофемінітивів у наукових та офіційно-ділових текстах.

Перспективи дослідження вбачаємо у подальшому аналізі проблем фемінізації фаху.

Список використаних джерел

- Брус, М. П. (2019). *Фемінітиви в українській мові: генеза, еволюція, функціонування*: монографія. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». 440 с.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови (2005). В. Т. Бусел (Уклад.). Київ: Ірпінь. Перун, VIII, 1728 с. URL: <https://archive.org/details/velykyislovnyk/page/n5/mode/2up>
- Гарбар, І. В., & Гарбар, А. І. (2022). Граматичні аномалії у професійному мовленні. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 58, 41–44.
- Дика, Н. М., & Глазова, О. П. (2020). Гендерна лінгвістика в системі мовної загальної середньої освіти. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*, 25 (1), 53–56.
- Етимологічний словник української мови: в 7 т. (1983). АН УРСР, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні. О. С. Мельничук (Гол. ред.). Т. 1: А–Г. Київ: Наукова думка. 632 с.
- Етимологічний словник української мови: в 7 т. (1989). АН УРСР, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні. О. С. Мельничук (Гол. ред.). Т. 3: К–М. Київ: Наукова думка. 552 с.
- Касім, Г. Ю. (2018). Нові фемінітиви в сучасних

References

- Brus M. P. (2019). *Feminityvy v ukrainii movi: heneza, evoliutsiia, funktsionuvannia: monohrafiia* [Feminitives in the Ukrainian language: genesis, evolution, functioning: a monograph]. Ivano-Frankivsk: DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka», 440 p. [in Ukrainian]
- Busel V. T. (2005). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv; Irpin: Perun, VIII, 1728 p. Retrieved from: <https://archive.org/details/velykyislovnyk/page/n5/mode/2up> [in Ukrainian]
- Harbar I. V., Harbar A. I. (2022). *Hramatychni anomatyvy u profesiinomomu movlenni* [Grammatical anomalies in professional speech]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filohohia* [Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology]. № 58. P. 41-44. [in Ukrainian]
- Dyka N.M., Hlazova O.P. (2020). *Genderna linhvistyka v systemi movnoi zahalnoi serednoi osvity* [Gender linguistics in the system of language general secondary education]. *Naukovyi zhurnal "Innovatsiina pedahohika" [Scientific journal "Innovative Pedagogy"]*, Issue 25, Vol. 1. P. 53-56. [in Ukrainian]
- Melnychuk O. S. (1983). *Etymolohichniy slovnyk ukrainskoi*

- українських ЗМІ. Лексика, фразеологія, стилістика слов'янських мов. № 22. URL: <http://slovzbir.onu.edu.ua/article/view/145401>
- Ладан, С. П. (2019). Стильове використання фемінітивів в українській мові. *Scientific Research in XXI century: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference* (Ottawa, Canada, December 16–18, 2019). Ottawa, P. 163–170. URL: <https://crust.ust.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ab97b2e1-edff-4335-af26-ed166161c0ed/content>
- Про затвердження зміни № 9 до Національного класифікатора ДК 003:2010 (2020). Наказ Міністерства економіки від 18.08.2020 № 1574. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=c1108c0b-54f2-4e12-b196-efe22f195e05&title=NakazMinekonomikiVid18-08-2020-1574-proZatverdzhenniaZmini9-DoNatsionalnogoKlasifikatoraDk003-2010>
- Overchuk, O. B., & Maiboroda, I. P. (2020). Лексико-семантичні особливості використання фемінітивів у професійному мовленні. *Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави. Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції*. Харків: Харківський національний університет внутрішніх справ. С. 283–285.
- Плацинда Галина. (2018). *Словничок фемінітивів для прес-офіцерів та прес-офіцерок територіальних управлінь Державної служби України з надзвичайних ситуацій*. Київ: ГО «Україно-Болгарський культурний центр «Сердіка». URL: https://wicc.net.ua/media/Slovnuk_fem.pdf
- Словник української мови в 11 т. (1973). АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні; І. К. Білодід (Голова). Київ: Наук. думка, 1970–1980. Т. 4: І–М. 840 с.
- Словник фемінітивів. *GenderГід* – це інформаційно-просвітницько-пізнавальний ресурс. URL: <https://gendergid.org.ua/a/>
- Український правовис. (2019). Київ: НВП Видавництво «Наукова думка». 392 с.
- Якименко-Ломон О. В. (2022). Традиція вживання і творення фемінітивів в українській та французькій мовах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острого: Вид-во НаУОА. 13 (81), 58–60.
- movy: v 7 t. [Etymological dictionary of the Ukrainian language: in 7 volumes] / AN URSS [Academy of Sciences of the Ukrainian SSR], Instytut movoznavstva im. O. O. Potebni [A.A. Potebnya Institute of Linguistics]; Edited by O. S. Melnychuk (chief editor) and others. Vol. 1: A-Г / Edited by R.V. Boldyriev and others. Kyiv: Naukova dumka, 632 p. [in Ukrainian]
- Etymolohichnyi slovnyk ukraïnskoi movy: v 7 t. [Etymological dictionary of the Ukrainian language: in 7 volumes] / AN URSS [Academy of Sciences of the Ukrainian SSR], Instytut movoznavstva im. O. O. Potebni [A.A. Potebnya Institute of Linguistics]; Edited by O. S. Melnychuk (chief editor) and others. Vol. 3: K-M. Kyiv: Naukova dumka, 1989. 552 p. [in Ukrainian]
- Kasim H. Yu. (2018). Novi feminityvy v suchasnykh ukrainskykh ZMI [New femintives in modern Ukrainian mass media]. *Leksyka, frazeolohiia, stylistyka slovianskykh mov [Lexicon, phraseology, stylistics of Slavic languages]*. Issue 22. Retrieved from: <http://slovzbir.onu.edu.ua/article/view/145401> [in Ukrainian]
- Lahdan S.P. (2019). Stylove vykorystannia feminityviv v ukrainskii movi [Stylistic use of femintives in the Ukrainian language]. *Scientific Research in XXI century: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference* (Ottawa, Canada, December 16–18). Ottawa, P. 163–170. Retrieved from: <https://crust.ust.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ab97b2e1-edff-4335-af26-ed166161c0ed/content> [in Ukrainian]
- Nakaz Minekonomiky vid 18.08.2020 № 1574 “Pro zatverdzhennia zminy № 9 do Natsionalnogo klasyfikatora DK 003:2010” [Order № 1574 of the Ministry of Economy dated 18.08.2020 “On Approval of Change No. 9 to the National Classifier DK 003:2010”]. Retrieved from: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=c1108c0b-54f2-4e12-b196-efe22f195e05&title=NakazMinekonomikiVid18-08-2020-1574-proZatverdzhenniaZmini9-DoNatsionalnogoKlasifikatoraDk003-2010> [in Ukrainian]
- Overchuk O. B., Maiboroda I. R. (2020). Leksyko-semantichni osoblyvosti vykorystannia feminityviv u profesiinomu movlenni [Lexical and semantic features of the use of femininities in professional speech]. *Suchasni problemy pravovoho, ekonomichnoho ta sotsialnoho rozvytku derzhavy [Modern problems of legal, economic and social development of the state]*. Abstracts of the International Scientific and Practical Conference (Kharkiv, 27 November 2020). Kharkiv: Kharkivskiy natsionalnyi universytet vnutrishnikh sprav [Kharkiv National University of Internal Affairs], P. 283–285. [in Ukrainian]
- Plachynda Halyna (2018). *Slovnichok feminityviv dlia pres-ofitseriv ta pres-ofitserok terytorialnykh upravlin Derzhavnoi sluzhby Ukrainy z nadzvychnykh sytuatsii* [Dictionary of femintives for press officers of territorial departments of the State Emergency Service of Ukraine]. Kyiv: HO «Ukraino-Bolharskyi kulturnyi tsentr «Serdika». [in Ukrainian]
- Buryachok A. A., Dotsenko P. P. (1973). *Slovnuk ukraïnskoi movy: v 11 tomakh*. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes] / AN Ukrainkoi RSR [Academy of Sciences of the Ukrainian SSR], Instytut movoznavstva im. O. O. Potebni [A. A. Potebnya Institute of Linguistics]; edited by I.K. Bilodid (chairman) [and others]. Kyiv: Naukova Dumka, 1970–1980. Vol. 4: I-M / ed: A. A. Buryachok, P. P. Dotsenko. 840 p. [in Ukrainian]
- Dictionary of femintives. *GenderHid*. Retrieved from: <https://gendergid.org.ua/a/> [in Ukrainian]

- Ukrainskyi pravopys (2019). Ukrainskyi pravopys [Ukrainian spelling]. Kyiv: NVP Vydavnytstvo «Naukova dumka», 392 p. [in Ukrainian]
- Yakymenko-Lomon O. V. (2022). Tradytsiia vzhyvannia i tvorennia feminityviv v ukrainskii ta frantsuzkii movakh [The tradition of the use and creation of femininities in Ukrainian and French]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: seriia «Filolohiia» [Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy: Philology Series]*. Ostroh: Vydavnytstvo NaUOA, Issue 13(81). P. 58–60. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:

Пачева Валентина Миколаївна
Pacheva_Valentyna@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Пачев Сергій Іванович

pachevserhii@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-69-75

*Матеріал надійшов до редакції 20. 01. 2024 р.
Прийнято до друку 20. 02. 2024 р.*

Information about the authors:

Pacheva Valentyna Mykolaivna
Pacheva_Valentyna@mspu.edu.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Pachev Serhii Ivanovych

pachevserhii@mspu.edu.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-69-75

*Received at the editorial office 20. 01. 2024.
Accepted for publishing 20. 02. 2024.*

ВОЛЬОВІ БАР'ЄРИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: СУТНІСТЬ І КЛАСИФІКАЦІЯ

Володимир Татарін

Бердянський державний педагогічний університет

Анотація:

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню сутності та класифікації вольових бар'єрів в освітньому процесі. У статті уточнено поняття волі в контексті освітнього процесу, визначено сутність самоконтролю та вольових якостей, запропоновано класифікацію вольових якостей. Порушено проблему несформованості вольових якостей, що призводить до утворення вольового бар'єру. Запропоновано розглядати вольовий бар'єр з погляду відсутності вольових якостей, безвольової поведінки та проблем мотивації учнів. Розкрито сутність безвольності, а також таких її складових, як лінь та синдром навченої безпорадності. Описано проблему несформованості мотиваційного компоненту навчання. Дослідження буде корисним педагогам, адже дає чітке розуміння проблеми вольових бар'єрів, а також необхідності їх подолання.

Ключові слова:

воля; вольовий бар'єр; вольові якості; безвольність; мотивація; модель мотиваційного навчання.

Resume:

Tatarin Volodymyr. Volitional barriers in the educational process: essence and classification.

The article is dedicated to the theoretical substantiation of the essence and classification of volitional barriers in the educational process. Volition plays a crucial role in learning and personal development, influencing motivation, goal achievement, and overcoming difficulties. In the modern world, the development of volitional competencies becomes a priority, thereby defining the relevance of studying volitional barriers and methods of overcoming them. The aim of our research is to define the essence of the concept of «volitional barrier» in the system of pedagogical activity and to classify volitional barriers.

The article clarifies the concepts of will, volitional action, and volitional regulation in the context of the educational process. The functions of volition in student learning activities are described. The process of volition during learning activities is analyzed at three levels: the level of motivation regulation, the level of goal regulation, and the executive level. The essence of self-control and volitional qualities is determined, and a classification of volitional qualities is proposed.

The problem of the lack of formed volitional qualities, leading to the formation of a volitional barrier, is addressed. It is suggested to consider the volitional barrier from the standpoint of the absence of volitional qualities, involuntary behavior, and student motivation problems. The essence of passivity is revealed, as well as its components such as laziness and learned helplessness syndrome. The problem of the lack of a motivational component of learning is described. It is proposed to use J. Keller's model for overcoming volitional barriers.

As a result of the research, the essence of the concept of «volitional barrier» was determined, and a classification of volitional barriers was developed. This article is useful for educators as it provides a clear understanding of the problem of volitional barriers, as well as the necessity of overcoming them.

Key words:

will; volitional barrier; volitional qualities; lack of will; motivation; motivational learning model.

Постановка проблеми. Воля відіграє визначальну роль у процесі навчання та розвитку особистості. Її вплив простежується в усіх аспектах освітнього середовища, від формування мотивації та досягнення цілей до подолання труднощів і перешкод на шляху до знань. У контексті сучасної освіти, де вимоги до саморегуляції підвищуються, розуміння сутності та розвиток вольових компетентностей стає пріоритетним завданням для закладів освіти. Ефективне керування волею дозволяє учням не лише зосередитись на процесі навчання, але й досягати високих результатів у своїй академічній діяльності.

У зв'язку з цим дослідження вольових бар'єрів в освітньому процесі набуває особливої актуальності. Розуміння їхньої природи, класифікації та впливу на навчання може допомогти розробити ефективні педагогічні стратегії, урахувавши індивідуальні особливості учнів та створюючи підходи до подолання вольових труднощів. Це сприятиме максимізації потенціалу кожного учня та забезпечить успішний розвиток особистості в умовах сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вольову сферу людини досліджували: В. Джеймс (описав волю як свідомий процес, що

охоплює вибір, прийняття рішень та зусилля), В. Калін (вивчав структуру вольових якостей, методи їхньої діагностики та розвитку), М. Кузнєцов (досліджував закономірності, етапи і механізми вольової регуляції). Над проблемою мотивації працювали: Ю. Куль (досліджував мотиваційні та вольові аспекти мотиваційного процесу, визначаючи мотивацію селекції та мотивацію реалізації), Дж. Келлер (розробив модель мотивації ARCS, вона складається з чотирьох ключових елементів, які можуть заохочувати та підтримувати мотивацію учнів), Р. Гарднер (розробив теорію «цілеспрямованої мотивації» щодо вивчення мови шляхом інструментальної та інтегративної особистісної орієнтації). Поняття «бар'єру» у навчанні досліджувалось ученими: Л. Ярославською (уперше ввела в науковий обіг термін «педагогічний бар'єр»), І. Глазковою (дослідила напрям бар'єрної педагогіки та розробила технологію запобігання бар'єрам).

Формулювання цілей статті. Мета дослідження – визначити сутність поняття «вольовий бар'єр» у системі педагогічної діяльності та класифікувати вольові бар'єри.

Відповідно до мети нами були сформульовані завдання: 1) уточнити поняття волі, вольової дії

та вольової регуляції в контексті освітнього процесу; 2) визначити сутність та класифікувати вольові якості учнів; 3) дослідити природу, сутність та види вольових бар'єрів.

Для досягнення мети використано аналіз науково-методичної літератури із проблеми дослідження, узагальнення наукових фактів, педагогічне спостереження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Людина не лише сприймає навколишній світ і взаємодіє з ним, але й активно його творить: впливає на своє оточення, змінює зовнішній світ згідно зі своїми потребами та інтересами, долаючи різноманітні труднощі для досягнення визначених цілей. Діяльність людини складається з конкретних дій, які можуть бути спонтанними (мимовільними) чи свідомо здійсненими (довільними). Останні відбуваються під контролем свідомості та вимагають від людини зусиль, спрямованих на досягнення конкретної мети. Саме це і визначає сутність волі.

М. Кузнецов трактує «волю» як «особливу форму людської активності, що припускає регулювання людиною своєї поведінки, гальмування нею ряду інших прагнень і спонукань, організацію послідовності різних зовнішніх і внутрішніх дій відповідно до свідомо поставлених цілей» (Кузнецов, 2012, с. 118). Воля є вищим регулятором психічної діяльності людини. Вона керує емоціями, мисленням та діями, а також є засобом регуляції людиною своєї поведінки. *Вольова регуляція* виникає тоді, коли особистість свідомо створює опору власних дій (спонуку до небажаної дії), що виступає смислоутворювальним мотивом. Подібна регуляція має особистісний характер, підпорядковується нормам власного життя і створюється засобами уяви та мислення.

П. М'ясоїд зазначає, що найчастіше вольова регуляція «виявляється в ситуації вибору між бажаною і небажаною дією і полягає в мотивації саме останньої. Проте, вольова регуляція – це не лише здійснення небажаної дії, а й утримання від бажаної в ситуації вибору. Так буває, коли дія має негативний особистісний сенс, що й позбавляє її спонуки» (М'ясоїд, 2004, с. 384). Отже, можна говорити про дві головні функції волі: спонукальну та гальмівну.

Спонукальна функція волі полягає в активізації діяльності людини, подоланні труднощів та перешкод на шляху до досягнення мети. Прикладами спонукальної волі в освітньому процесі є: виконання нецікавої, але необхідної роботи; зосередження на навчанні, коли хочеться відволіктися; подолання страху та невпевненості перед важливою подією.

Гальмівна функція волі полягає у стримуванні небажаних імпульсів, дій та бажань, які можуть

зашкодити досягненню мети або суперечать нормам та цінностям людини. Прикладами гальмівної волі в освітньому процесі є: утримання від списування на контрольній роботі; контроль емоцій у конфліктній ситуації; відмова від шкідливих звичок; дотримання правил поведінки в суспільстві.

Досліджуючи процес волі, важливо розуміти, що вольові дії, на відміну від довільних, завжди здійснюються всупереч потягу, прагненню та бажанню. Він відбувається на трьох рівнях: мотиву, цілей, виконання.

Розглянемо рівень мотиву. Під час навчання учням доводиться створювати нові мотиви, які надають сенс небажаній дії. Прикладом може слугувати візуалізація ідеальної ситуації, що надає вольовим діям особистісного сенсу (учень може уявити високу оцінку за написану контрольну роботу з англійської мови). При цьому подібного роду мотивація зазвичай характеризується короткочасністю і потребує створення ієрархії мотивів, яка виникає в процесі боротьби мотивів. Наприклад, учень має мотив отримати високу оцінку за контрольну роботу, проте не має бажання витратити час на навчання. Аналізуючи ймовірні наслідки бездіяльності, він встановлює інші мотиви, наприклад, висока оцінка дозволяє вступити до університету, який відповідно дозволяє побудувати успішну кар'єру. Таким чином, ідеальна ситуація змінюється так само, як і особистісний сенс учня.

На рівні цілей вольова дія характеризується процесом прийняття рішень (конкретної мети та способів її досягнення) – учень ставить перед собою конкретну мету – отримати 12 балів з контрольної роботи. В основі цієї діяльності – пізнавальні процеси (учень аналізує свої знання та вміння, щоб визначити, які теми йому потрібно вивчити) та емоції успіху-неуспіху. Учні часто відчувають протилежні переживання – сподівання на успіх (за якого учні схильні уникати ризикованих дій) та страх перед невдачею (за якого учні надають перевагу ризикованим діям).

На виконавчому рівні формується вольове зусилля, яке за своєю природою є розбалансованим (бо поєднує в собі боротьбу мотивів, постановку цілей та шукає шляхи його виконання). Механізм керування цим рівнем знаходиться в мотиваційній сфері. Як зазначає П. М'ясоїд, «докладаючи вольових зусиль, індивід начебто шукає якусь ідеальну ситуацію, яка б допомогла утримувати їх» (М'ясоїд, 2004, с. 390).

Під час навчальної діяльності учень проходить процес від вимушеного зосередженого навчання (супроводжується

емоціями нудьги, апатії та розчарування) і пошуку способів зробити навчання цікавим (супроводжується емоціями зацікавленості та ентузіазму) до встановлення балансу між страхом перед невдачею та бажанням досягнути успіху (супроводжується емоціями страху, хвилювання, очікування) (див. рис. 1).

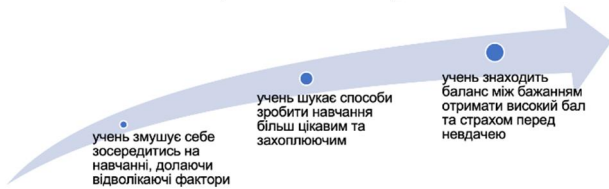


Рис. 1. Механізм керування вольовим зусиллям у навчальній діяльності

У досконалій формі вольова регуляція набуває вигляду самоконтролю – здатності особистості самостійно впливати на формування та виконання вольової дії. Результатом закріплення цієї здатності є вольові властивості характеру або вольові якості. Р. Павелків визначає їх як «відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки, її влади над собою» (Павелків, 2009, с. 365).

Існує безліч класифікацій вольових якостей. Наприклад, А. Массанов виділяє первинні вольові якості (сила волі, енергійність, наполегливість, витримка тощо), вторинні/характерологічні (рішучість, сміливість, самовладання, упевненість), третинні/морально-ціннісні (відповідальність, дисциплінованість, принциповість, обов'язковість, діловитість, ініціативність) (Массанов, 2010, с. 336). В. Калін виокремлює базальні/первинні (енергійність, терплячість, витримка, сміливість) та системні/вторинні вольові якості (цілеспрямованість, наполегливість, принциповість, самостійність, ініціативність, рішучість), говорячи про їхню сукупність як про «силу волі» (Фриз, 2019, с. 135).

На нашу думку, у контексті освітнього процесу, найдоцільнішим є поділ вольових якостей на ті, що забезпечують *цілеспрямованість* (терплячість, завзятість, наполегливість) та *самовладання* (витримка, сміливість, рішучість) особистості, а також виокремлення певної групи морально-вольових якостей, які синтезують самоконтроль вольової та моральної сфери (спротив спокусі порушити норми моралі): *самостійність* та *ініціативність*, *дисциплінованість* та *організованість*, *старанність* та *енергійність*, *героїзм* та *мужність*, *самовідданість*, *принциповість* (див. рис. 2).

Цілеспрямованість – це позитивна вольова якість особистості, що виявляється в здатності людини керуватися у своїх діях і вчинках загальними і стійкими цілями, обумовленими її

потребами і переконаннями. Цілеспрямована людина, як правило, має виражену мотиваційну домінанту, що керує іншими захопленнями та інтересами і нерідко їх гальмує. У навчальних умовах в учнів завжди виникають певні труднощі, передусім суб'єктивного характеру (наприклад, втома, перенасичення або розчарування), які долаються вольовим зусиллям. Тому цілеспрямованою можна назвати лише ту особистість, котра проявляє терплячість, завзятість та наполегливість.

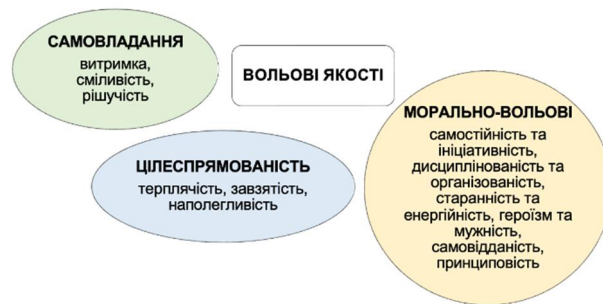


Рис. 2. Класифікація вольових якостей

До вольових якостей самовладання належать якості, що пов'язані з пригніченням негативних емоцій. Самовладання – це «моральна якість, що виявляється в здатності людини володіти собою, контролювати свою поведінку, приборкувати розумом свої емоції схильності, бажання, якщо вони заважають адекватно діяти в тій чи іншій ситуації, особливо екстремальної, не реагувати на зовнішні подразники, які заважають прийняти раціональне рішення й ефективно діяти» (Тофтул, 2014, с. 325). Окремі прояви самовладання – це витримка, сміливість та рішучість.

Проблеми вольової регуляції, несформованість навичок самоконтролю і, як наслідок, відсутність вольових якостей в учнів сприяють виникненню вольового бар'єру, що виявляється через переживання малодушності, невпевненості у своїх силах, нерішучості в ситуації вибору, безпорадності тощо.

А. Массанов дає таке визначення вольовому бар'єру – «нездатність виявити волю в ризикованій ситуації, прийняти рішення, перебороти інертність, лінь». Учений також виділяє два види вольових бар'єрів: 1) вольове зусилля, що стримує активність; 2) неадекватна ситуація розслабленості волі. До більш конкретних проявів вольового бар'єру він відносить: безвольність, безініціативність, недбалість, нерішучість, невимогливість, непевність, невитриманість (Массанов, 2008, с. 77).

Ми вважаємо, що вольовий бар'єр в освітньому процесі слід розглядати з точки зору несформованості або недостатньої сформованості вольових якостей (включаючи проблеми вольової регуляції та формування

навичок самоконтролю), безвольової поведінки та проблем мотивації учнів.

Розглядаючи *безвольність*, С. Максименко виділяє її характерну особливість, як зниження загальної активності, психічну млявість, вагання, що проявляються в різних фізичних і розумових діях конформної особистості. Учений зазначає, що «безвольні люди не доводять розпочатої справи до кінця, нездатні переборювати навіть незначні труднощі, відкладають справу на потім. Вони легко відволікаються від важливої діяльності, беруться за маловажливе, дрібне, непотрібне, їм не властиві стійкі, цілеспрямовані інтереси, самостійність і критичне ставлення до себе та до інших» (Максименко, 2004, с. 230).

На нашу думку, розуміння поняття «безвольності» виходить з двох позицій: прояви безвольової поведінки є ситуативними та залежать від емоційного стану особистості; воля пов'язана з мотивацією (підготовчим етапом вольової дії), адже вольова дія позбавлена умовних рефлексів і має розумовий характер. Таким чином, термін «безвольність» не є постійною якістю, а виступає лише проявом відсутності або недостатньої сформованості вольової якості. Прикладом прояву безвольності є учень, який не може зрозуміти навчальний матеріал та відчуває фрустрацію (емоційна складова). Це призводить до зниження рівня мотивації (мотиваційна складова), а в результаті – до слабких прагнень щодо постановки та досягнення цілей і нестійких вольових дій до навчання. Отже, безвольність – це динамічний та змінний аспект, який необхідно відстежувати та регулювати.

Окремо слід виділити «лінь» та «синдром навченої безпорадності» як складники безвольової поведінки.

Лінь трактується як «відсутність бажання діяти, працювати, схильність до неробства» (Шапар, 2007, с. 233). Вона має три компоненти: мотиваційний (відсутність або слабка мотивація), поведінковий (невиконання певної діяльності) та емоційний (байдужість). Окрім цього, виокремимо і природні задатки: сильна чи слабка нервова система, вираженість потреби в активності. На ситуативному рівні лінь визначається відсутністю настрою, нудьгою, втомою, хворобою, сонливістю, голодом, нецікавою, безглуздою, невизначеною або складною справою, перевантаженням, зовнішнім тиском, нестачею можливостей.

У контексті навчання лінощі проявляються, переважно, низькою активністю, пасивністю або безініціативністю (відсутність бажання взяти участь в інтерактивній діяльності, уникнення дискусій, відчуття апатії та байдужості до результатів навчання, низький рівень

менеджменту власної діяльності тощо). Важливо розуміти, що лінощі можуть бути симптомом низького рівня вольової регуляції та проблем в емоційній сфері учня. Тому для вчителя важливо визначити справжні причини лінощів і надавати відповідну підтримку для стимулювання мотивації та активності учня (формулювання SMART-цілей, планування дій, упровадження інтерактивних методів навчання, фізична активність на уроках тощо).

Синдром навченої безпорадності пов'язаний з пасивністю та неадаптивністю поведінки особистості. За теорією М. Селінгмана людина після певних обставин більше не намагається уникнути негативних стимулів, хоча має таку можливість. Однак у 2016 р. ця теорія була спростована С. Маєром, який довів, що безпорадність – це вроджений рефлекс, який можна подолати (Макгонігал).

Існує декілька факторів, що впливають на формування синдрому навченої безпорадності: негативний досвід, стиль виховання, перфекціонізм, недостатня підтримка, негативне самопрограмування (що таке навчена безпорадність). У контексті освітнього процесу цей синдром має такі ознаки: учні часто скаржаться, що їм важко навчатись; уникають складних завдань, або завдань, які вони вважають складними; швидко здаються, коли трапляються труднощі; не вірять у свої можливості та не думають, що можуть досягти успіху; мають низьку самооцінку. Уважаємо, що головними факторами його розвитку є негативні сліди емоційної пам'яті, спричинені негативним досвідом у школі (невдача, нездорова критика, знущання), відсутність підтримки з боку вчителів або батьків, невідповідність навчальних програм потребам учнів.

Дж. Райт виокремлює 10 стратегій подолання синдрому навченої безпорадності в освітньому процесі: 1) створення передбачуваного розкладу; 2) перерва в роботі обумовлена запитом учнів; 3) надання контрольного списку академічних навичок; 4) надання контрольного списку для складних ситуацій; 5) врахування вибору учнів; 6) налагодження навичок незалежної діяльності учнів; 7) постановка цілей; 8) зменшення складності завдання; 9) надання зворотного зв'язку; 10) похвала досягнень учнів (Райт).

Проблеми мотивації є явищем, яке перешкоджає, стримує та знижує ефективність навчальної діяльності. Включення цього параметру в поняття вольового бар'єру передусім є важливим через те, що вольова регуляція дає можливість підтримувати і відновлювати значимість поточних намірів, особливо, коли сила намагання втілити мотив є незначною. Тому вольова сфера має вплив на

мотиваційну так само, як і мотиваційна сфера забезпечує вольову регуляцію на етапі формування мотивів вольової дії.

І. Глазкова вважає, що мотиваційні бар'єри «утворюються в результаті несформованості позитивної пізнавальної мотивації навчання, ціннісного ставлення до професії, відсутності потреб у вивченні того або того предмету через об'єктивні і суб'єктивні причини» (Глазкова, 2013, с. 67). Погоджуючись з цією думкою, зазначимо, що несформованість мотиваційного компоненту навчання учнів призводить до зниження пізнавальної активності (пасивність на уроках, нехтування домашнім завданням, відсутність інтересу до нових знань), негативного ставлення до навчання (скарги на навчання, негативні емоції, відсутність мотивації до успіху), поведінкових проблем (недисциплінованість, прогули, агресивність), зниження успішності (погіршення оцінок, нездатність засвоїти матеріал, відставання від програми) та психологічного дискомфорту (підвищена стомлюваність, зниження працездатності, емоційна нестійкість).

Розкриваючи мотиваційну складову навчання, ми керуємось моделлю Дж. Келлера – ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) (Келлер, 2008). Ця модель є системою проєктування мотиваційного навчання та складається з таких елементів.

1. Увага (attention) – допитливість особистості. Учений говорить про те, що увагу можна отримати за допомогою перцептивного збудження, яке спонукається емоціями подиву, сумніву або недовіри за допомогою проблем-викликів, що потребують вирішення.
2. Актуальність (relevance) – мотиви чи цінності. Зміст навчання повинен мати

практичне застосування та бути значущим для особистості. Учений також зазначає, що важливо встановлювати зв'язки між новими та старими знаннями, оскільки це дає відчуття «безперервності» освіти та розширення спектру знань.

3. Упевненість (confidence) – очікування успіху. На цьому рівні важливо провести методичну роботу з підбором видів діяльності, що сприятимуть підтримці мотивації та допоможуть учням досягти максимального успіху в роботі. Дж. Келлер вважає, що ці три рівні визначають, які цілі мають найбільшу значимість і, отже, призведуть до цілеспрямованих зусиль для досягнення мети. Середовище навчання (ентузіазм учителя та соціальні цінності, якість навчання, чіткість очікувань і наявність ресурсів) також впливатиме на цілеспрямовані зусилля та призведе до певного рівня досягнень та ефективності, що визначатимуться знаннями, уміннями та навичками учнів.
 4. Задоволення (satisfaction) – посилення/послаблення мотивів чи цінностей прикладених до діяльності. Модель Дж. Келлера показує прямий зв'язок між рівнем задоволення та рівнем мотивації, адже він є кінцевою ланкою циклу мотивації, що або стимулює увагу та актуальність, підсилюючи тим самим впевненість учня в успіху своєї діяльності, або призводить до зниження рівня мотивації (див. рис. 3).
- Рух за цією моделлю допомагає визначити цілі навчання, розробити стратегії стимулювання учнів, інтегрувати мотиваційні компоненти у зміст навчального матеріалу та надати оцінку результатів мотиваційного навчання.

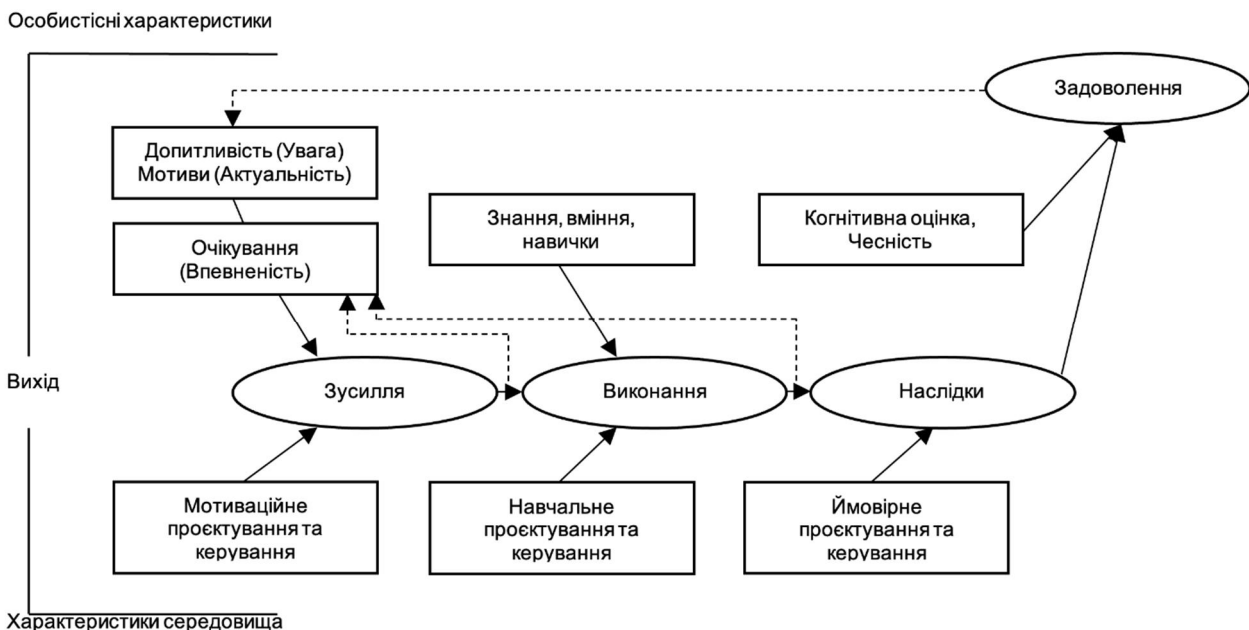


Рис. 3 – Модель мотиваційного навчання Дж. Келлера

Отже, визначаючи поняття «вольового бар'єру» в освітньому процесі, ми трактуємо його як внутрішній стан учня, що характеризується нездатністю виявити волю в процесі навчання, внаслідок несформованості або недостатньої сформованості вольових якостей, безвольової поведінки та проблем мотивації, що супроводжують негативні наслідки діяльності. Відповідно виокремлюємо три види вольових бар'єрів:

1. *Бар'єри несформованості вольових якостей*, що полягають в ситуації відсутності/низького рівня сформованості вольових якостей самовладання (витримка, сміливість, рішучість) та цілеспрямованості (терплячість, завзятість, наполегливість), а також морально-вольових якостей (самостійність та ініціативність, дисциплінованість й організованість, старанність та енергійність, героїзм і мужність, самовідданість, принциповість).
2. *Бар'єри безвольової поведінки* (безвольність, лінь, синдром навченої безпорадності), що визначають неадекватне стримування активності або розслабленості волі.
3. *Бар'єр відсутності мотивації вольової дії*, що полягає в несформованості мотивів та системи цінностей навчання.

Висновки. Усе зазначене свідчить про важливість вивчення й розуміння механізму та ролі вольової регуляції в освітньому процесі, а також явища вольового бар'єру в системі педагогічної діяльності. Було встановлено, що процес волі проходить три рівні регуляції в навчальній діяльності: мотиву, цілей та виконання. Найвищим проявом вольової регуляції є сформовані вольові якості, які забезпечують цілеспрямованість, самовладання, а також морально-вольові якості.

Відсутність або недостатня сформованість вольових якостей призводить до утворення вольових бар'єрів, що визначаються нездатністю виявляти волю в навчальній діяльності. Окрім цього було встановлено інші види вольових бар'єрів – бар'єри безвольової поведінки, що проявляються у зниженні активності, млявості, ваганнях конформної особистості, ліні та синдромі навченої безпорадності, а також бар'єр відсутності мотивації вольової дії, що свідчить про проблеми мотиваційної сфери учня та нестачу ієрархії мотивів навчальної діяльності.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методів роботи з вольовими бар'єрами в освітньому процесі, а також у визначенні поняття «вольова компетентність учня».

Список використаних джерел

- Глазкова, І.Я. (2012). Бар'єрна педагогіка як новий напрям педагогічної науки. *Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура: матеріал міжн. науково-практ. конф. Ч. 2.* С. 31–34.
- Глазкова, І.Я. (2002). Гуманність: структура, засоби формування. *Проблеми сучасного мистецтва і культури. Науковий світ.* С. 41–47.
- Глазкова, І.Я. (2013). *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів у процесі професійної підготовки:* дис. доктора пед. наук: Харків. 566 с.
- Загальна психологія:* навч. посіб. (2004). М'ясоїд П.А. (Ред.). Київ: Вища школа. 487 с.
- Кузнєцов, М.А. (2012). Вольова регуляція діяльності: основні закономірності, етапи і механізми. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія.* Вип. 43 (1). С. 110–128.
- Кузнєцов, М.А., & Галата, О.С. (2021). *Завзятість навчальних дій у школярів та студентів:* монографія. Харків: Діса плюс. 240 с.
- Максименко, С.Д. (2004). *Загальна психологія:* навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.
- Масанов, А.В. (2008). Виявлення психологічних бар'єрів у професійному самовизначенні особистості. *Наука і освіта: наук. - практ. журнал.* Вип. 8–9. С. 76–79.
- Масанов, А.В. (2010). *Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості:* дис. доктора псих. наук: Одеса. 407 с.
- Павелків, Р.В. (2009). *Загальна психологія:* підручник. Київ: Кондор. 576 с.

References

- Hlazkova I.Ya. (2012). Barierna pedahohika yak novyi napriam pedahohichnoi nauky [Barrier pedagogy as a new direction of pedagogical science]. *Mizhdystsyplinarnist yak metodolohiia humanitarnykh nauk: mova, osvita, kultura: material mizhn. naukovoprakt. konf. – Interdisciplinarity as a methodology of humanities: language, education, culture: material of the international scientific and practical conference, 2, 31–34.* [in Ukrainian]
- Hlazkova I.Ya. (2002). Humannist: struktura, zasoby formuvannia [Humanity: structure, means of formation]. *Problemy suchasnoho mystetstva i kultury. Naukovyi svit – Problems of modern art and culture. Scientific world,* 41–47. [in Ukrainian]
- Hlazkova I.Ya. (2013). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u maibutnykh uchyteliv kompetentnosti zapobihannia i podolannia pedahohichnykh barrieriv u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Theoretical and methodological principles of formation of competence of preventing and overcoming pedagogical barriers in future teachers' professional training]. Doctor's thesis. Kharkiv. [in Ukrainian]
- Miasoid, P.A. (2000). *Zahalna psykholohiia* [General psychology]. Kyiv: Vyshcha shkola. 487 p. [in Ukrainian]
- Kuznietsov M.A. (2012). *Volova rehuliatsii diialnosti: osnovni zakonomirnosti, etapy i mekhanizmy* [Volitional regulation of activity: basic patterns, stages and mechanisms]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia – Bulletin of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology,* 43 (1), 110–128. [in Ukrainian]
- Kuznietsov M.A., Halata O.S. (2021). *Zavziatist navchalnykh dii u shkoliariv ta studentiv: monohrafiia* [Persistence of

- Психологічний словник (2007). В.В. Сиявський, & О. П. Сергєєнкова (Уклад.). Київ: Науковий світ. 274 с.
- Тофтул, М.Г. (2014). *Сучасний словник з етики*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 416 с.
- Фриз, І.В. (2019). Концептуальні підходи до психологічного вивчення волі. *Актуальні проблеми особистісного зростання (збірник наукових праць)*. С. 134–135.
- Шапар, В.Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор. 640 с.
- Що таке навчена безпорадність і як її подолати? (2024). URL: <https://bdgpeople.com/blog/shho-take-navchena-bezporadnist-i-yak-ii-podolati/#:~:text=Навчена%20безпорадність%20—%20це%20психологічний%20стан%20що%20характеризується%20пасивністю%20та%20безпорадністю, свою%20здатність%20вплинути%20на%20них>
- Glazkova I., Khatuntseva S., Vaseiko Y., Shymanovych I., Yaroshchuk L. Future teachers' training to application of cognitive barriers in professional activities during the Covid-19 pandemic. *Amazonia Investiga*. 2022. I. 11 (50), P. 66–78. URL: <https://doi.org/10.34069/AI/2022.50.02.7> (дата звернення 01.03.2024)
- Keller J.M. An Integrative Theory of Motivation, Volition, and Performance. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*. 2008. V. 6, I. 2. P. 79–104.
- McGonigal J. Debunked: «learned helplessness,» a theory developed from a cruel animal experiment. URL: <https://bigthink.com/neuropsych/learned-helplessness-imaginable/> (дата звернення: 01.03.2024).
- Wright J. Counteracting 'Learned Helplessness': 10 Quick Classroom Strategies. URL: [https://www.interventioncentral.org/sites/default/files/workshop_files/es_boces_2015_16/ten_strategies_classroom_learned_helplessness.pdf_\(дата звернення: 01.03.2024\)](https://www.interventioncentral.org/sites/default/files/workshop_files/es_boces_2015_16/ten_strategies_classroom_learned_helplessness.pdf_(дата звернення: 01.03.2024))
- educational actions in schoolchildren and students: monograph]. Kharkiv: Disa plus. 210 p. [in Ukrainian]
- Maksymenko S.D. (2004). *Zahalna psykholohiia: navchalnyi posibnyk* [General psychology: a study guide]. Kyiv: Tsentri navchalnoi literatury. 272 p. [in Ukrainian]
- Massanov A.V. (2008). *Vyivlennia psykholohichnykh barieriv u profesiinomu samovyznachenni osobystosti* [Identification of psychological barriers in the professional self-determination of an individual]. *Nauka i osvita: nauk - prakt. zhurnal. – Science and education: a scientific and practical journal*, 8–9, 76–79. [in Ukrainian]
- Massanov A.V. (2010). *Psykholohichni bar'ery v profesiinomu samovyznachenni osobystosti* [Psychological barriers in the professional self-determination of an individual]. Doctor's thesis. Odesa. 407 p. [in Ukrainian]
- Pavelkiv R.V. (2009). *Zahalna psykholohiia: pidruchnyk* [General psychology – a textbook]. Kyiv: Kondor. 576 p. [in Ukrainian]
- Syniavskiy V.V., Serhieienkova O.P. (2007). *Psykholohichni slovnyk* [Psychological dictionary]. Kyiv: Naukovyi svit. 274 p. [in Ukrainian]
- Toftul M.H. (2014). *Suchasnyi slovnyk z etyky* [Modern dictionary of ethics]. Zhytomir: Vyd-vo ZhDU im I. Franka. 416 p. [in Ukrainian]
- Fryz I. V. (2019). *Kontseptualni pidkhody do psykholohichnoho vyvchennia voli* [Conceptual approaches to the psychological study of volition]. *Aktualni problemy osobystisnoho zrostannia (zbirnyk naukovykh prats) – Actual problems of personal growth (collection of scientific works)*, 134–135. [in Ukrainian]
- Shapar V.B. (2007). *Suchasnyi tлумачnyi psykholohichnyi slovnyk* [Modern explanatory psychological dictionary]. Kharkiv: Prapor. 640 p. [in Ukrainian]
- Shho take navchena bezporadnist i yak yii podolaty? [What is learned helplessness and how to overcome it?]. URL: <https://bdgpeople.com/blog/shho-take-navchena-bezporadnist-i-yak-ii-podolati/#:~:text=Навчена%20безпорадність%20—%20це%20психологічний%20стан%20що%20характеризується%20пасивністю%20та%20безпорадністю, свою%20здатність%20вплинути%20на%20них> [in Ukrainian]
- Glazkova I., Khatuntseva S., Vaseiko Y., Shymanovych I., Yaroshchuk L. (2022) Future teachers' training to application of cognitive barriers in professional activities during the Covid-19 pandemic. *Amazonia Investiga*, 11 (50), 66–78. URL: <https://doi.org/10.34069/AI/2022.50.02.7> [in English]
- Keller J.M. (2008). An Integrative Theory of Motivation, Volition, and Performance. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*, 6 (2), 79–104. [in English]
- Mc Gonigal J. Debunked: «learned helplessness,» a theory developed from a cruel animal experiment. URL: <https://bigthink.com/neuropsych/learned-helplessness-imaginable/>. [in English]
- Wright J. Counteracting 'Learned Helplessness': 10 Quick Classroom Strategies. URL: https://www.interventioncentral.org/sites/default/files/workshop_files/es_boces_2015_16/ten_strategies_classroom_learned_helplessness.pdf. [in English]

Відомості про автора:
Татарін Володимир Петрович
 tatarinvolodymyr99@gmail.com
 Бердянський державний педагогічний університет
 вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-76-82

Матеріал надійшов до редакції 12. 04. 2024 р.
 Прийнято до друку 30. 04. 2024 р.

Information about the author:
Tatarin Volodymyr Petrovych
 tatarinvolodymyr99@gmail.com
 Berdyansk State Pedagogical University
 66, Zhukovsky st., Zaporizhzhia, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-76-82

Received at the editorial office 12. 04. 2024.
 Accepted for publishing 30. 04. 2024.

ІНКЛЮЗІЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: УНІВЕРСИТЕТСЬКІ ПРАКТИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ

Юлія Шевченко, Валентина Кондратенко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті висвітлено проблеми вивчення університетських практик впровадження інклюзії у вищій освіті в країнах ЄС. Проаналізовано результати наукових досліджень, які засвідчують, що розробленню проблеми створення безбар'єрного освітнього середовища, оформлення та стабілізації його ціннісних підстав та смислового наповнення у наукових студіях присвячено недостатню увагу. Розкрито траєкторію успішної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у навчальний процес ЗВО. Визначено, що найбільш продуктивною стратегією управління вищим навчальним закладом як гетерогенною організацією є стратегія, в основі якої лежить широке філософсько-педагогічне бачення інклюзивної освіти. Проаналізовано підходи до організації інклюзивної освіти, два з яких зараховано до компенсаторних і лише один до істинно інклюзивних, та основні елементи інклюзивної досконалості університету, з яких виокремлено фокус на інтелектуальному та соціальному розвитку студентів; пропозиція найкращого з можливих курсів навчання для контексту освіти; цілеспрямований розвиток підвищення якості навчання студентів та використання для цього організаційних ресурсів; увага до культурних відмінностей; гостинна спільнота. Отримані результати послужили підставою для подальшої розробки моделей інклюзивної досконалості університету, яка визначається як сукупність стратегій та практик, спрямованих на підтримку різноманітності. Внаслідок проведення аналізу моделей інклюзивної досконалості університетів визначено нове розуміння інклюзії у вищій освіті, що імплементується як бінарність підходів.

Ключові слова:

інклюзія; вища освіта; моделі інклюзивної досконалості; університет.

Resume:

Shevchenko Yuliia, Kondratenko Valentyna. Inclusion in higher education: university practices of implementing inclusion.

The article highlights the problems of studying university practices of inclusion in higher education in EU countries. The results of scientific research were analyzed, which prove that insufficient attention is paid to the development of the problem of creating a barrier-free educational environment, design and stabilization of its value bases and semantic content. The trajectory of successful integration of persons with special educational needs into the educational process of higher education institutions is revealed. It was determined that the most productive strategy for managing a higher educational institution as a heterogeneous organization is a strategy based on a broad philosophical and pedagogical vision of inclusive education. Approaches to the organization of inclusive education are analyzed, two of which are classified as compensatory and only one as truly inclusive and the main elements of the inclusive excellence of the university, from which the focus on the intellectual and social development of students is highlighted; offering the best possible courses of study for the educational context; purposeful development of improving the quality of student education and the use of organizational resources for this; attention to cultural differences; a welcoming community. The obtained results served as a basis for the further development of models of inclusive university excellence, which is defined as a set of strategies and practices aimed at supporting diversity. As a result of the analysis of models of inclusive excellence of universities, a new understanding of inclusion in higher education was defined, which is implemented as a binary of approaches.

Key words:

inclusion; higher education; models of inclusive excellence; university.

Постановка проблеми. Інклюзивний поворот у вищій освіті викликав широке обговорення проблем створення безбар'єрного освітнього середовища, оформлення та стабілізації його ціннісних підстав та смислового наповнення. Станом на сьогодні інклюзивна вища освіта розглядається як глобальний концепт, що означає загальний доступ студентів до освітніх систем, як право людини незалежно від її віку, фізичних можливостей, сімейного та соціального стану, на особистісний та професійний розвиток (Kelly, Padden, & Fleming, 2023).

Інклюзія, завдяки процесам адаптації освітнього середовища, сьогодні має можливість забезпечити здобувачам з особливими освітніми потребами адекватну форму навчання. Суттєві зміни відбулися не лише в правовому становищі цієї категорії, – сталася докорінна перебудова ціннісних орієнтацій навчання та виховання «особливих» здобувачів. Нині ми спостерігаємо вдосконалення різних національних освітніх систем у плані конвергенції систем спеціальної та загальної освіти у «заклади для всіх людей» завдяки офіційному прийняттю ідеї інклюзивної

освіти Саламанкською декларацією (1994), в «інклюзивному закладі» як освітньому закладі, діяльність якого спрямована на залучення людей з обмеженими можливостями розвитку в процес спільного навчання зі здоровими людьми з метою їхньої ефективної соціалізації та реабілітації.

Актуальність впровадження інклюзивної освіти в розвиток сучасної освітньої системи не викликає сумнівів. Інклюзивну практику можна визначити як сукупність підходів і методів, які забезпечують усім здобувачам доступ до освіти. Успішна інклюзія людей з особливими потребами вимагає спільної роботи, щоб гарантувати, що всі здобувачі відчувають себе бажаними та цінними, а також отримують належну підтримку, яка допоможе їм розвивати свої таланти та досягати своїх цілей. Коли освіта справді інклюзивна, вона дійсно приносить реальні переваги всім здобувачам, а не лише здобувачам з обмеженими можливостями чи особливими потребами. Але, разом з тим, слід зазначити, що багато труднощів пов'язано з процесом залучення здобувачів з порушеннями

розвитку до вищих закладів освіти. Однією з найбільш значущих і досі не вирішених проблем є проблема створення навчально-методичних комплексів для успішного інклюзивного навчання всіх категорій дітей в закладах вищої освіти. Пов'язаними елементами, що стосуються однієї проблеми, є проблема забезпечення постійно високого рівня академічних досягнень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як визнають дослідники, успішній інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у навчальний процес ЗВО перешкоджає низка суттєвих фізичних, академічних та оціночних бар'єрів. Фізичні бар'єри зумовлені недостатньою розвиненістю інфраструктури ЗВО, що не дозволяє створити умови для повноцінного доступу студентів з особливими потребами до всіх ресурсів вищої школи (Mogina, 2017). Академічні бар'єри виражаються у неготовності професорсько-викладацького складу та адміністративного корпусу закладів вищої освіти до інклюзивної освіти (*Там само*). Викладачі університетів частіше, ніж педагоги загальноосвітніх закладів більш ранніх ступенів навчання, відчувають занепокоєння та стрес при взаємодії зі студентами з інвалідністю. Оціночні бар'єри виникають, в першу чергу, через стереотипні уявлення, що склалися в суспільстві про освітні можливості осіб з інвалідністю. Самі студенти з інвалідністю нерідко наголошують на психологічному тиску подібних розхожих думок на їхню особистість та поведінку (Kumar, & Refaei, 2021). Для зміни ситуації необхідний розвиток культури інклюзивної освіти, центральною ланкою якої має стати ідея про те, що інклюзія є визначальним чинником якості діяльності сучасного університету.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення проблеми вивчення університетських практик впровадження інклюзії у вищій освіті в країнах ЄС.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні в різних країнах з'явилося чимало нормативних документів, які зобов'язують керівництво ЗВО створювати необхідні умови для студентів з інвалідністю та осіб з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ). Однак обмежуватися лише цією гетерогенною групою було б неправильно. Найбільш продуктивною стратегією управління вищим навчальним закладом як гетерогенною організацією є стратегія, в основі якої лежить широке філософсько-педагогічне бачення інклюзивної освіти. Відповідно до цього бачення, основною метою інклюзивної освіти у вищій школі є побудова університету рівних можливостей. Для того, щоб врахувати різноманіття та навчитися ним управляти,

університети повинні сформувати інклюзивне освітнє середовище, яке є «видом освітнього середовища, що забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку» (Kelly, Padden, & Fleming, 2023). Таке середовище передбачає адаптацію освітнього простору до потреб кожного студента, зокрема реформування освітнього процесу, методичну гнучкість та варіативність, сприятливий психологічний клімат, перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку студентів. Водночас, інклюзивне середовище передбачає не тільки фізичний простір, організований за принципом інклюзії, а й ціннісні відносини, інтерактивні зв'язки, формальну і неформальну комунікацію.

Зростання кількісних показників інклюзивної вищої освіти закономірно актуалізує питання її якості, які пов'язані не лише з успішністю освоєння студентами власне професійної освітньої програми, а й із соціально-психологічним благополуччям студентів у період навчання. Причому йдеться як про студентів з інвалідністю, так і про студентів, які не мають порушень здоров'я, оскільки справжня інклюзивна освіта передбачає аж ніяк не лише номінальну спільність навчання тих та інших, а й створення у ЗВО такого інтегративного соціально-психологічного простору, в якому будуть нівельовані специфічні проблемні переживання у різних ситуаціях взаємодії студентів в аудиторній та позааудиторній сфері.

J. Waterfield та B. West ще в 2009 році описали три підходи до організації інклюзивної освіти, два з яких вони віднесли до компенсаторних і лише один позначили як істинно інклюзивний (Waterfield, & West, 2006).

При компенсаторному підході, що визначається контингентом студентів («contingent approach»), організаційні зусилля спрямовані на збільшення навчального часу для студентів з особливими потребами, персональне тьюторство, надання спеціальних приміщень тощо. Такі заходи покликані сприяти асиміляції студентів з інвалідністю у вже існуючій системі без будь-яких суттєвих перетворень останньої. Альтернативний компенсаторний підхід передбачає включення до навчальних курсів додаткового набору показників, вбудованих у дизайн дисципліни і дають можливість студентам з особливими освітніми потребами проявити елементи професійних компетенцій, що формуються.

Власне інклюзивний підхід (за J. Waterfield та B. West) пропонує широкий набір засобів та способів оцінки результатів навчання з урахуванням різноманіття освітніх потреб

студентів. Саме про це пише М. Tienda, стверджуючи, що різноманітний склад тих, хто навчається, не прирівнюється до інклюзивної культури без застосування «організаційних стратегій і практик, що сприяють значним соціальним та академічним взаємодіям між студентами, що розрізняються за своїм досвідом, поглядами та властивостями» (Tienda, 2013, с. 467). У цьому контексті соціальні взаємодії під час вузівського навчання виявляються не менше, а іноді й більш значущими для формування професійної ідентичності майбутніх фахівців, а також для підтримки якості вищої освіти. Результуючим показником якості соціальних взаємодій студентів виступає рівень їхнього соціально-психологічного благополуччя.

Перша модель так званої інклюзивної досконалості університету була розроблена у 2005 році Американською асоціацією коледжів та університетів (AAC&U). Одна з фундаментальних ідей моделі полягає в тому, що ядро роботи з досягнення академічних вершин становлять різноманітність, інклюзивність та рівноправність (Kelly, Padden, & Fleming, 2023). Інклюзивна досконалість університету визначається як сукупність стратегій та практик, спрямованих на підтримку різноманітності. У рамках моделі різноманітність та інклюзивність розглядаються не як результат, а як процес, спрямований на покращення навчання. Основною для цієї концепції є думка про те, що різноманітність, справедливість та інклюзивність – невід’ємні частини освітнього досвіду та успіху (академічного, соціального, особистого) всіх студентів, співробітників та університету загалом (*Tam samo*).

На початку своєї ініціативи AAC&U виділила основні елементи інклюзивної досконалості університету: фокус на інтелектуальному та соціальному розвитку студентів; пропозиція найкращого з можливих курсів навчання для контексту, в якому здійснюється освіта; цілеспрямований розвиток підвищення якості навчання студентів та використання для цього організаційних ресурсів (в організаційному плані це означає створення середовища, яке ставить перед кожним студентом завдання досягнення високого академічного рівня, а перед кожним членом кампуса – додавання свого внеску до навчання та розвитку знань); увагу до культурних відмінностей, які студенти привносять до освітнього досвіду та які посилюють співтовариство; гостинна спільнота, яка залучає всю свою різноманітність до служіння студентському та організаційному навчанню.

Запропоновані AAC&U модель та система індикаторів суттєво позначилися на

організаційній культурі університетів США. Зокрема, Мічиганський університет є передовим університетом у США, який створив у своїх стінах офіційний Офіс роботи зі студентами з обмеженими можливостями. Цей ЗВО є прикладом підтримки студентів з ОМЗ (обмеженими можливостями здоров’я) не лише на рівні штату, а й на національному та навіть міжнародному рівні. Університет пропонує студентам усі умови для комфортного навчання, і це не лише матеріально-технічне оснащення, а й харчування, повноцінна участь у житті університету (участь у заходах, заняття спортом, організація турнірів). Університет також реалізує подальше працевлаштування студентів з ОМЗ (обмеженими можливостями здоров’я) згідно з Реабілітаційним актом 1983 року. Завдяки Реабілітаційному акту реалізовувалися проекти допомоги безоплатного обов’язкового працевлаштування за рахунок адміністрації штату, проведення тренінгів, тестування, підбір потенційних роботодавців, ведення переговорів з працевлаштування.

Великобританія стала першою країною, яка розробила спеціальний посібник, який допомагає знайти студенту з ОМЗ (обмеженими можливостями здоров’я) свого однокурсника як помічника (асистента). Практика надання супровідника (помічника) передбачає створення робочих місць для найуспішніших студентів, які проходять для цього спеціальне навчання. Так, в університеті Гумбольдта (Берлін) вони надають допомогу студентам з інвалідністю в конспектуванні лекцій викладача, причому спеціально для них викладачі через кожні 15 хвилин лекції зобов’язані запитувати, чи такі асистенти встигають робити запис. Помічник також повинен пояснювати студенту з ОМЗ (обмеженими можливостями здоров’я) завдання з практики і незрозумілий матеріал (Kumar, & Refaei, 2021).

Розроблено моделі мережевої взаємодії (партнерства) у реалізації основних видів практик для студентів з інвалідністю. У вищих навчальних закладах Великобританії студенти з інвалідністю беруть участь у проходженні виробничої практики, стажувань за кордоном. Також і в Німеччині активно розвивається система супроводу студентів з ОМЗ (обмеженими можливостями здоров’я) та інвалідністю. Зокрема, у Гейдельберзькому Університеті реалізується проект «Шефство», який силами студентів-добровольців забезпечує повсякденну допомогу особам з ОМЗ та інвалідністю.

Загалом, провідні університети світу активно включилися у процес формування інклюзивного дружнього середовища та послуг, доступних для

всіх суб'єктів освітнього процесу незалежно від їхнього соціального статусу та особливостей розвитку. Вивчення стратегічних документів асоціацій університетів світу свідчить про те, що інклюзію закладено в основу освітньої політики найкращих навчальних закладів. При цьому у Канаді та Євросоюзі увага фокусується на моніторингу та дослідженнях як значущих компонентах об'єктивізації та розвитку інклюзії у вищій школі. Асоціація університетів США сформулювала критерії інклюзії, орієнтація на які забезпечує рух університету до академічної досконалості.

Цікаво наголосити, що виші США стають інклюзивнішими, зокрема, для людей з порушеннями слуху. У кампуси американських вищих закладів освіти наймають нових сурдоперекладачів, удосконалюються програми їхньої підготовки. Також розробляють нові академічні словники жестової мови. Складність полягає в тому, що багато програм вимагають знання академічних термінів американською жестовою мовою ASL, а їх часто навіть не існує. Тому університети працюють над створенням словників для різних дисциплін. Наприклад, Рочестерський технологічний інститут запустив проєкт ASLCORE. Це сайт для нових наукових понять жестової мови. На чолі кожної команди стоїть контент-експерт у певній дисципліні з вадами слуху, якому допомагають інші фахівці ASL та сурдоперекладачі.

Шлях до інклюзії лежить через її включення до дослідницького «порядку денного» закладів вищої освіти. Найактивнішими в галузі вивчення інклюзії є університети-лідери США, Австралії та Великобританії. Крім того, серйозних успіхів у цій галузі досягли Канада, Німеччина та Фінляндія. Ряд розроблених та прийнятих у цих державах документів може бути стратегічними орієнтирами просування до інклюзивної досконалості освітнього простору університетів у будь-яких країнах.

Печський Університет (UP) (Угорщина) сприяє інклюзивним програмам розвитку з 2015 року (Arató, & Varga, 2015). Програма «Інклюзивний університет», заснована у 2018 році, передбачала проведення загальноуніверситетського анкетування та глибинних інтерв'ю. Було досліджено інклюзивні програми в університеті та виявлено недоліки, пов'язані зі створенням інклюзивного середовища. Головним результатом цього дослідження було те, що три основні групи

підтримувались протягом останніх років в UP: іноземні студенти, студенти з обмеженими можливостями та неблагополучні студенти та/або студенти-роми. З організаційного аспекту стало очевидним, що підтримка студентів з інклюзивними потребами в основному здійснюється на індивідуальній основі або на рівні мікроспільнот, а не шляхом загальноінституційних заходів, що включають ширше середовище (Varga, Deli, & Fodor, 2019).

Що стосується оцінки інклюзивності університетів, Model of Inclusive Excellence (модель інклюзивної досконалості) технологічна, тому найчастіше вона вибирається як інструмент оцінки стратегій розвитку університетів світового рівня. Критеріями для аналізу інклюзивних стратегій цієї моделі є (Varga, and oth., 2019): доступність і справедливість (access and equity); різноманітність у формальному та неформальному курикулумі (diversity in the formal and informal curriculum); кампус та міжгрупові відносини (campus climate); навчання та розвиток студентів (student learning and development).

Таким чином, вища інклюзивна освіта – це новий етап у загальній системі вищої освіти, що передбачає не просто участь у процесі навчання та інтелектуальний розвиток людини із соціально-функціональними відмінностями, а її подальшу соціально-професійну суб'єктну діяльність в суспільстві (Кучай, & Кучай, 2019). Як справедливо зазначають Тетяна Кучай та Олександр Кучай, «інклюзивна вища освіта є одним із етапів інтеграції студентів з особливими потребами в суспільство та допомагає їм отримати бажану професію й самореалізуватися в професійній діяльності» (Там само, с. 163).

Висновки. Отже, нове розуміння інклюзії у вищій освіті імплементується як бінарність підходів: здобуття освіти особами з соціально-функціональними відмінностями з одного боку, та розвиток суб'єктності та інтернальності у їхній соціально-професійній діяльності з іншого. Суб'єктність діяльності передбачає постійний розвиток та відповідальне ставлення до професіоналізації, що мимоволі поєднує це поняття з іншою інтегральною якістю особистості – інтернальністю, яка означає вміння брати відповідальність за те, що відбувається, реалізовувати активну життєву позицію та досягати успіху в різноманітних життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел

- Кучай, Т., Кучай, О. (2019). Теоретичні основи інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. *Науковий Вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського*, 2 (65), 162-164.
- Arató, F., & Varga, A. (Eds.). (2015). *Inclusive University:*

References

- Arató, F., & Varga, A. (Eds.). (2015). *Inclusive University: How to increase academic excellence focusing on the aspects of inclusion.* University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education, Pécs. *Autonomy and Responsibility Study Volumes IV.*

- How to increase academic excellence focusing on the aspects of inclusion. University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education, Pécs. *Autonomy and Responsibility Study Volumes IV*. URL: <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/arato-f-varga-a-inclusive-universityuniv-pecs-2015.pdf>
- Kelly, A., Padden, L., & Fleming, B. (Eds.). (2023). *Making inclusive higher education a reality*. Routledge.
- Kumar, R., & Refaei, B. (2021). *Equity and inclusion in higher education: Strategies for teaching*. University of Cincinnati Press.
- Lombardi, A., Gelbar, N., Dukes, L., Kowitt, J., Wei, Y., Madaus, J., Lalor, A. R., & Faggella-Luby, M. (2018). Higher education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11 (1), 34-50.
- Morina, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3-17.
- Tienda, M. (2013). Diversity ≠ inclusion: Promoting integration in higher education. *Educational Researcher*, 42 (9), 467-475.
- Varga, A., Deli, K., & Fodor, B. (2019). A felsőoktatás befogadóvá válásának szemléleti kerete és gyakorlati megvalósítása a Pécsi Tudományegyetemen. *Educatio*, 28 (4), 755-766.
- Waterfield, J., & West, B. (2006). *Inclusive assessment in higher education: A resource for change*. Plymouth: University of Plymouth.
- <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/arato-f-varga-a-inclusive-universityuniv-pecs-2015.pdf> [in English]
- Kelly, A., Padden, L., & Fleming, B. (Eds.). (2023). *Making inclusive higher education a reality*. Routledge. [in English]
- Kuchai, T., Kuchai, O. (2019). Theoretical foundations of inclusive education in institutions of higher education. *Scientific Bulletin of MNU named after V.O. Sukhomlynskyi*, 2 (65), 162-164. [in Ukrainian]
- Kumar, R., & Refaei, B. (2021). *Equity and inclusion in higher education: Strategies for teaching*. University of Cincinnati Press. [in English]
- Lombardi, A., Gelbar, N., Dukes, L., Kowitt, J., Wei, Y., Madaus, J., Lalor, A. R., Faggella-Luby, M. (2018). Higher education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11 (1), 34-50. [in English]
- Morina, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3-17. [in English]
- Tienda, M. (2013). Diversity ≠ inclusion: Promoting integration in higher education. *Educational Researcher*, 42 (9), 467-475. [in English]
- Varga, A., Deli, K., & Fodor, B. (2019). A felsőoktatás befogadóvá válásának szemléleti kerete és gyakorlati megvalósítása a Pécsi Tudományegyetemen. *Educatio*, 28 (4), 755-766. [in Hungarian]
- Waterfield, J., & West, B. (2006). *Inclusive assessment in higher education: A resource for change*. Plymouth: University of Plymouth. [in English]

Відомості про авторів:**Шевченко Юлія Михайлівна**

shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua

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

valentyna.kondratenko@mstu.edu.ua

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-83-87

Матеріал надійшов до редакції 18. 04. 2024 р.

Прийнято до друку 10. 05. 2024 р.

Information about the authors:**Shevchenko Yuliia Mykhailivna**

shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine**Kondratenko Valentyna Oleksandrivna**

valentyna.kondratenko@mstu.edu.ua

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-83-87

Received at the editorial office 18. 04. 2024.

Accepted for publishing 10. 05. 2024.

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9.018:364.62-47(045)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Аліна Єна

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Анотація:

Соціально-психологічний тренінг стає все більш актуальним у сучасному світі, де особистість зіштовхується з різноманітними викликами і стресорами. Статтю присвячено розгляду ролі соціально-психологічних тренінгів у формуванні психологічної стійкості особистості. Розглянуто методи, техніки та стратегії, що використовуються у таких тренінгах для підвищення рівня психологічної стійкості учасників. Дослідження базується на аналізі наукових джерел і практичного досвіду проведення соціально-психологічних тренінгів. Результати дозволяють зрозуміти важливість цього методу в розвитку особистості та забезпеченні її психологічної стійкості в сучасному соціокультурному середовищі.

Ключові слова:

соціально-психологічний тренінг; психологічна стійкість; особистість; ефективність.

Resume:

Yena Alina. Social-psychological training as one of the means of forming psychological resistance of the personality.

Socio-psychological training is becoming more and more relevant in the modern world, where the individual faces various challenges and stressors. This work is devoted to the consideration of the role of social-psychological trainings in the formation of psychological stability of the individual. It examines the methods, techniques and strategies used in such trainings to increase the level of psychological resilience of the participants. The study is based on the analysis of scientific sources and practical experience of social and psychological training. The results make it possible to understand the importance of this method in the development of personality and ensuring its psychological stability in the modern socio-cultural environment.

The study also analyzes the impact of social-psychological training on various aspects of psychological resilience, such as emotional resilience, self-support, ability to adapt to changes, development of positive thinking and self-regulation. The general analysis of the conducted research allows us to draw a conclusion about the significance of social-psychological training as an innovative and effective tool for the formation of psychological stability of the individual in the conditions of modern society, as well as to identify the prospects for further research in this area. The work discusses the ethical aspects of conducting social and psychological trainings, in particular, ensuring the confidentiality of participants, avoiding potentially harmful effects, as well as taking into account the individual characteristics of program participants. The work calls for more attention to this topic in scientific research, practical programs and educational initiatives in order to improve the quality of life and psychological well-being of modern society.

Key words:

social and psychological training; psychological stability; personality; efficiency.

Постановка проблеми. Психологічна стійкість є важливою характеристикою особистості, особливо в умовах сучасного стресового середовища. Проте, багато людей мають складнощі у її забезпеченні. Саме тут на допомогу приходить соціально-психологічний тренінг як інструмент формування психологічної стійкості. Соціально-психологічний тренінг (СПТ) – це інтерактивний метод навчання. На відміну від традиційних форм навчання, він активно впроваджує моделювання поведінки та взаємний обмін досвідом між учасниками групи. В результаті саморозкриття учасники мають можливість накопичувати знання один про одного та надавати змістовний зворотній зв'язок. Психологічний зворотній зв'язок – це отримання інформації про себе від партнера по спілкуванню.

Незважаючи на розвиток сучасного суспільства та зростання уваги до психологічного благополуччя, питання формування психологічної стійкості особистості

залишається актуальним та складним. Особливо це стає помітним у контексті зростаючих вимог, стресу та невпевненості, з якими зіштовхуються люди у сучасному житті. Саме тому соціально-психологічний тренінг розглядається як один із потенційно ефективних інструментів для розв'язання цієї проблеми. Проте існують деякі ключові аспекти, які потребують подальшого дослідження та уваги. Серед них: ефективність методів (важливо визначити, які саме методи та підходи до соціально-психологічного тренінгу найбільш ефективні у формуванні психологічної стійкості особистості, з урахуванням різних контекстів та груп учасників), індивідуалізація підходу (кожна особистість унікальна, тому важливо вивчити, які саме фактори впливають на формування психологічної стійкості для різних категорій людей, таких як діти, підлітки, дорослі, а також люди з різними вподобаннями та досвідом), підтримка на практиці (після закінчення тренінгу важливо забезпечити

підтримку учасникам у впровадженні отриманих знань і навичок у повсякденному житті та роботі), довготривала ефективність (потрібно вивчити, наскільки тривалою є ефективність соціально-психологічного тренінгу в контексті формування психологічної стійкості, чи необхідно проводити додаткові сесії та оновлення підходів з часом). Ці аспекти становлять складну проблематику, яка вимагає дослідження та уваги фахівців у галузі психології та соціальної роботи для подальшого розвитку ефективних програм тренінгу та підтримки психологічної стійкості особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні дослідження підтверджують ефективність соціально-психологічного тренінгу у формуванні психологічної стійкості. Ці тренінги спрямовані на розвиток таких навичок, як емоційний інтелект, саморегуляція, соціальна адаптація та конфліктне вирішення.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати роль соціально-психологічного тренінгу у формуванні психологічної стійкості особистості та визначити його ефективність як інструмент психологічного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-психологічний тренінг – це комплексна програма, спрямована на розвиток особистісних якостей та навичок, необхідних для подолання стресу та складних ситуацій. Ці тренінги можуть включати різноманітні методи, такі як групова дискусія, рольові ігри, тренування комунікативних навичок та інші. Важливим аспектом соціально-психологічного тренінгу є розвиток емоційного інтелекту, який дозволяє особистості краще розуміти та контролювати свої емоції. Це допомагає знижувати рівень стресу і підвищувати загальний рівень психологічної стійкості. Крім того, соціально-психологічні тренінги сприяють формуванню навичок соціальної адаптації та вміння ефективно вирішувати конфліктні ситуації. Це дозволяє особистості краще адаптуватися до змін у соціальному оточенні та зберігати психологічну стійкість навіть у складних ситуаціях (Корольчук, 2006, с. 577).

У ХХ столітті тренінг як засіб адаптації людини до певної професії та перепрограмування її поведінки і діяльності набув широкого визнання і впровадження в різних сферах людського буття. У сучасних умовах тренінг має стати одним з основних інструментів професійного навчання, спрямованого на формування та розвиток особистісних і професійних компетенцій.

Соціально-психологічний тренінг розвиває вміння підтримувати комунікацію та психологічно стимулює особистість до

діяльності. Загальна психологічна компетентність може покращити комунікативні навички, а використання соціально-психологічного тренінгу – насамперед для особистісного розвитку, формування навичок ефективної комунікації, набуття навичок ділового та неформального спілкування, розвитку впевненості в собі у спілкуванні та зниження рівня тривожності, а також забезпечення стійкої мотивації до особистісного розвитку.

Основні складові соціально-психологічного тренінгу, спрямовані на формування психологічної стійкості особистості, можуть мати у своєму складі: 1) техніки релаксації – навчання методам зниження стресу та розслаблення допомагає особистості зберегти емоційну стабільність у надзвичайних ситуаціях; 2) тренування соціальних навичок – розвиток навичок спілкування, емпатії та конструктивного вирішення конфліктів допомагає підвищити впевненість у власних можливостях та здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми; 3) когнітивно-поведінкові стратегії – навчання позитивному мисленню, переосінці негативних ситуацій та зміна негативних уявлень про себе допомагає зберегти психологічну стійкість в умовах стресу та негативних впливів; 4) емоційний інтелект – розвиток навичок відчуття, розуміння та ефективного управління власними та чужими емоціями сприяє збереженню психологічної стійкості в різних ситуаціях; 5) підвищення саморефлексії – самоаналіз та розуміння власних реакцій на стресори допомагає розвивати внутрішню ресурсність та зміцнює психологічну стійкість; 6) створення підтримуючого середовища – важливою складовою соціально-психологічного тренінгу є формування підтримуючого оточення, де учасники можуть відчувати підтримку та розуміння; 7) способи управління стресом та вирішення проблем. Це дозволяє особистості ефективно адаптуватися до змін у своєму житті та зберігати емоційну стабільність; 8) інтерактивні вправи та рольові ігри – це дозволяє учасникам тренінгу емпірично відчувати й освоїти нові навички. Рольові ігри, симуляції реальних ситуацій та групові дискусії сприяють кращому засвоєнню матеріалу та розвитку комунікативних навичок; 9) підвищення рівня самосвідомості – тренінги сприяють підвищенню рівня самосвідомості учасників, дозволяючи їм краще розуміти свої сильні та слабкі сторони, потреби та цінності. Це допомагає уникати переважанення, підтримує гармонію між внутрішнім світом та зовнішнім середовищем, а також зберігає психологічну стійкість (Приходько, 2005, с. 184).

У результаті участі у соціально-психологічних тренінгах може значно підвищити рівень

психологічної стійкості особистості, що в свою чергу сприяє успішному функціонуванню в сучасному суспільстві і покращує якість життя. Загальна мета соціально-психологічного тренінгу полягає в підвищенні рівня адаптації та внутрішньої ресурсності особистості, що дозволяє їй ефективно протистояти стресу та викликам сучасного життя. Загальні завдання соціально-психологічного тренінгу на формування психологічної стійкості особистості можуть містити такі аспекти: 1) розвиток навичок управління емоціями – особистість навчається впізнавати, розуміти та ефективно управляти своїми емоціями, що допомагає знижувати рівень стресу та підвищувати емоційну стійкість; 2) підвищення рівня саморегуляції – учасники навчаються контролювати свої дії, реакції та взаємодію у різних ситуаціях, що сприяє збереженню психологічної стійкості; 3) розвиток соціальних навичок та адаптації – особистість навчається ефективно взаємодіяти з іншими людьми, вирішувати конфлікти та будувати підтримуючі стосунки та вчиться адаптуватися до змін у житті та середовищі; 4) підвищення самообізнаності – учасники тренінгу працюють над розумінням власних потреб, цінностей, сильних та слабких сторін, що допомагає їм краще реагувати на внутрішні та зовнішні виклики; 5) стимулювання особистісного росту – тренінг сприяє розвитку особистісних якостей, впевненості у власних силах та відчуття здібності до самореалізації (Крайнюк, 2007, с. 389).

Ці завдання спрямовані на комплексне формування психологічної стійкості особистості та підвищення її адаптаційних можливостей у різних сферах життя.

Успіх тренінгу та навчання залежить від багатьох факторів. Однією з найважливіших умов ефективності тренінгу є готовність учасника до самовдосконалення, його активність, відкритість і бажання оптимізувати власну психологічну компетентність. Ведучий тренінгових груп повинен володіти значною кількістю різноманітних алгоритмів (методів, прийомів) і уміти комбінувати ці алгоритми в найрізноманітніших варіантах залежно від обставин його діяльності. Але цього замало. Психолог повинен бути готовий у будь-який момент забути звичний алгоритм та імпровізувати, одночасно модифікуючи вправи і створюючи нові. Подібний рівень професіоналізму досягається тільки на основі досвіду і здібностей до творчості. Щоб «грати» прийомами і вправами, треба дуже глибоко розуміти їхній сенс, відчуття їх, тобто в кожному з них пройти момент переживання. Тоді кожна вправа буде не сухим алгоритмом, схемою дій, покроковим планом – а проживанням досвіду,

причому не тільки для учасників групи, але і для ведучого.

Як правило, соціально-психологічний тренінг проходить у групах з 6–15 учасників і ґрунтується на базовому принципі спонтанності, дотримання якого є обов'язковим у процесі формування групи. У процесі групової взаємодії між учасниками відбувається визнання їхніх індивідуальних якостей, формуються партнерські стосунки, взаємоповага та взаєморозуміння, що також сприяє набуттю навичок взаємодії у спілкуванні, сприйнятті та розумінні партнера. Набуття навичок і досвіду відбувається за активної участі всіх членів групи і кожного окремо, і ґрунтується на принципі активності самостійного розвитку найбільш ефективних комунікативних навичок, а не засвоєння вже готових знань і технік. У тренінгу використовуються ігрові методи, групові дискусії, аналіз конкретних ситуацій, рольові ігри, вербальні та невербальні техніки для розвитку соціальної перцепції та засвоєння теоретичних знань безпосередньо на практиці. У сучасному суспільстві комунікативні навички, знання психологічних особливостей та використання психологічних методів є дуже необхідними для фахівців, чия робота пов'язана з постійним контактом з людьми.

Проведення тренінгу вимагає уваги до деталей та врахування різних факторів для досягнення максимального ефекту. Ось кілька основних критеріїв, які можуть бути використані для успішного проведення тренінгу: цільове спрямування (необхідно чітко визначити цілі та очікувані результати від тренінгу, які навички або знання учасники повинні здобути); аудиторія (потрібно адаптувати зміст і методи тренінгу до потреб та рівня учасників); інтерактивність (забезпечується активна участь учасників через використання різноманітних інтерактивних методів, таких як дискусії, групові вправи, рольові ігри тощо); структура і логіка (тренінг має бути організований так, щоб він був логічно послідовним і легким для сприйняття учасниками); використання різних методів (комбінування методів навчання, таких як презентації, демонстрації, вправи, кейси тощо, забезпечує максимальне засвоєння матеріалу); залучення досвіду (використання реальних прикладів і кейсів підвищує зацікавленість учасників); адаптація (потрібно бути готовим адаптувати програму тренінгу під час проведення в залежності від потреб аудиторії та ситуації); мотивація (створіть стимули для учасників, щоб вони були зацікавлені та мотивовані активно брати участь у тренінгу та засвоювати нові знання); уважне планування і підготовка (на цьому етапі

визначається чіткий план тренінгу, включаючи розподіл часу для кожної частини, список тем і вправ, а також необхідні матеріали та ресурси); ефективна комунікація (забезпечуючи чітку та ефективну комунікацію з учасниками, потрібно пояснювати матеріал ясно та зрозуміло); забезпечення залучення кожного учасника (підтримуйте активну участь кожного учасника, стимулюючи їхню участь у дискусіях та вправах); оцінка та зворотний зв'язок (після завершення тренінгу необхідно забезпечувати механізми для оцінки його ефективності та отримання зворотного зв'язку від учасників); посттренінгова підтримка (надайте підтримку та ресурси для учасників після завершення тренінгу, щоб допомогти їм застосовувати отримані знання в практичних ситуаціях). Ці критерії допоможуть забезпечити ефективне проведення тренінгу та досягнення поставлених цілей.

Психологами можуть бути проведені тренінги із формування психологічної стійкості особистості за такими темами: «Розуміння стресу та його вплив на психологічне здоров'я», «Емоційна стійкість: розвиток інструментів для керування емоціями», «Саморегуляція та контроль власних реакцій», «Розвиток позитивного мислення та оптимізму», «Вміння адаптуватися до змін та вибудовувати плани дій у кризових ситуаціях», «Комунікаційні навички та взаємодія з оточуючими у стресових ситуаціях», «Практичні вправи та ситуаційні ролеві ігри для зміцнення психологічної стійкості», «Розвиток ресурсів і стратегій для збереження психічного здоров'я в довгостроковій перспективі». Ці теми можуть бути організовані у вигляді окремих сесій або модулів тренінгу з метою послідовного та систематичного формування психологічної стійкості особистості.

Зважаючи на важливість практичних вправ у тренінгу на формування психологічної стійкості можна використовувати в практиці: 1) дихальні вправи – навчання глибокого, медитативного дихання для заспокоєння нервової системи та зниження рівня стресу; 2) вправи на управління емоціями – самоаналіз емоційних реакцій у стресових ситуаціях, використання технік зниження емоційної напруги, таких як «дихання на відлік» або «візуалізація спокою»; 3) вправи на зосередженість і увагу – вправи для покращення концентрації та зниження впливу негативних думок; 4) запис позитивних думок – регулярне ведення щоденника, де учасники записують позитивні аспекти свого життя, досягнення та подяки; 5) стратегії проблемного вирішення – вироблення навичок аналізу ситуації, виявлення альтернативних шляхів дії та

прийняття обґрунтованих рішень; 6) ролеві ігри – ситуаційні ігри, що допомагають відчувати себе у різних реальних ситуаціях та навчити знаходити рішення в умовах стресу; 7) фізичні вправи – завдання на зняття фізичного напруження та збільшення відчуття власної сили і здатності подолати труднощі; 8) групові вправи на співпрацю та підтримку – виконання завдань або проектів у групі для підтримки та взаємодопомоги між учасниками. Ці вправи можуть бути ефективними інструментами у тренінгу на формування психологічної стійкості, допомагаючи учасникам зміцнити своє психологічне благополуччя та ефективно впоратися з життєвими труднощами.

Висновки. Соціально-психологічний тренінг є методом навчання та розвитку, спрямованим на покращення соціальних та психологічних навичок учасників. Цей вид тренінгу включає в себе різноманітні вправи, дискусії, ролеві ігри та інші активні методи, спрямовані на підвищення емоційного і соціального інтелекту, розвиток комунікативних навичок, підтримку та співчуття.

Метою соціально-психологічного тренінгу може бути: зміцнення самооцінки та підвищення впевненості в собі, розвиток навичок спілкування та міжособистісних відносин, управління стресом та емоціями, формування толерантності та розуміння інших, підтримка в розвитку емпатії та співчуття, навчання ефективним стратегіям вирішення конфліктів та сприяння розвитку лідерських якостей та командної роботи.

Учасники тренінгу активно взаємодіють між собою та з тренером, спільно вирішуючи завдання та аналізуючи власні емоції та думки. Важливою складовою успіху такого тренінгу є атмосфера взаємопідтримки, довіри та відкритості.

Соціально-психологічний тренінг знайшов широке застосування в різних сферах, таких як освіта, бізнес, медицина, соціальна робота та інші, де важливо розвивати соціальні та психологічні навички для успішного функціонування в сучасному світі.

Соціально-психологічний тренінг є потужним інструментом у формуванні психологічної стійкості особистості. Під час тренінгу учасники отримують знання, навички та підтримку, необхідні для ефективного управління емоціями, стресом та викликами життя. Цей процес сприяє розвитку внутрішніх ресурсів особистості, підвищує самооцінку, зміцнює віру у власні сили та здатність впоратися з будь-якими труднощами. Подальша робота в цьому напрямі відкриває широкі перспективи, наприклад, можливість розробки більш ефективних методик тренінгу, адаптованих до конкретних груп

учасників та їхніх потреб. Зростання інтересу до соціально-психологічних тренінгів свідчить про їхню актуальність у сучасному світі, де стрес, невпевненість та емоційне навантаження стають

все більш поширеними. Таким чином, подальша робота в цьому напрямку має великий потенціал для підвищення якості життя і психологічного благополуччя суспільства.

Список використаних джерел

- Корольчук, М.С. (2006). *Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах*: навчальний посібник. Київ: Ніка-Центр. 580 с.
- Крайнюк, В.М. (2007). *Психологія стресостійкості особистості*: монографія. Київ: Ніка-Центр. 432 с.
- Приходько, В.В. (2005). *Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетенції*. Вісник Львівського університету. Вип. 19, С. 182 – 188.

References

- Korolchuk M. S. (2006) *Sotsialno-psykholohichne zabezpechennia diialnosti v zvychnykh ta ekstremalnykh umovakh* [Social and psychological support of activities in normal and extreme conditions]: navch. posib. Kyiv: Nykatsentr [in Ukrainian].
- Krainiuk V. M. (2007) *Psykhohohiia stresostiikosti osobystosti* [Psychology of personality stress resistance]: monohrafiia. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].
- Prykhodko V. V. (2005) *Sotsialno-psykholohichni treninh yak zasib formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii* [Social-psychological training as a means of forming communicative competence]: Visnyk Lviv. un-tu. [in Ukrainian].

Відомості про автора:

Єна Аліна Сергіївна
 alina.yena1999@gmail.com
 Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
 Харківської обласної ради
 пров. Руставелі 7, м. Харків, 61050, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-88-92

*Матеріал надійшов до редакції 03. 04. 2024 р.
 Прийнято до друку 23. 04. 2024 р.*

Information about the author:

Yena Alina Serhiivna
 alina.yena1999@gmail.com
 Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
 of Kharkiv Regional Council
 Rustaveli Lane 7, Kharkiv, 61050, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-88-92

*Received at the editorial office 03. 04. 2024.
 Accepted for publishing 23. 04. 2024.*

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

Світлана Жейнова, Ольга Нахалова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Статтю присвячено дослідженню можливостей використання арттерапії як засобу формування позитивного світосприйняття у дітей дошкільного віку в умовах воєнного часу. У статті розглянуто практичні питання використання арттерапії. В умовах сучасного воєнного часу та небезпек, які можуть впливати на психічне здоров'я дітей, важливим є розгляд ефективних шляхів зміцнення позитивних емоційних станів та внутрішніх ресурсів у молодших вікових групах. Авторами визначено основні психологічні труднощі, з якими стикаються діти дошкільного віку у воєнний час – емоційний стрес, тривожність та інші психічні деструктивні аспекти. Проаналізовано вплив арттерапевтичних технік на емоційний стан, соціальний розвиток та загальну психічну стійкість дітей, які пережили війну. Особливий акцент зроблено на здатності мистецтва стимулювати творче самовираження, покращувати самопочуття та сприяти психологічному відновленню. Воно допомагає дітям переживати складні ситуації та підтримувати психосоціальний розвиток. У статті досліджено такі форми арттерапії, як ізотерапія, музикотерапія, пісочна терапія, бібліотерапія та казкотерапія.

Ключові слова:

арттерапія; діти дошкільного віку; воєнний час; позитивне світосприйняття; емоційна сфера.

Resume:

Zheinova Svitlana, Nakhalova Olha. Formation of positive world perception in preschool children during wartime through art therapy means.

The article is devoted to researching the possibilities and consequences of using art therapy as a means of forming a positive worldview in preschool children in wartime conditions. The article deals with practical issues of using art therapy. In the conditions of modern wartime and dangers that can affect the mental health of children, it is important to consider effective ways to strengthen positive emotional states and internal resources in younger age groups. The main psychological difficulties faced by children of preschool age during wartime are identified – emotional stress, anxiety and other psychologically destructive aspects. The influence of art therapy techniques on the emotional state, social development and general mental stability of children who survived the war was analyzed. Special emphasis is placed on the ability of art to stimulate creative expression, improve well-being and promote psychological recovery. It helps children to experience difficult situations and support psychosocial development. The article examines the following forms of art therapy: isotherapy, music therapy, sand therapy, bibliotherapy and fairy-tale therapy.

Key words:

art therapy; preschool children; wartime; positive world perception; emotional well-being.

Постановка проблеми. Сьогодення у контексті воєнного часу пов'язане з тим, що діти дошкільного віку стикаються з унікальними викликами та стресами, які можуть мати значний вплив на їхнє психічне та емоційне благополуччя. Важливо дослідити потенціал та ефективність використання арттерапії для формування позитивного світогляду у цієї вразливої категорії населення.

Основні аспекти досліджуваної проблеми зосереджені на підґрунті емоційного благополуччя дошкільників. Війна викликає сильні емоційні потрясіння у дітей дошкільного віку, які впливають на їхню емоційну сферу та загальний психічний стан. Це, у свою чергу, надає певні негативні установки під час психосоціальної адаптації в умовах війни, що обумовлює важливість формування позитивного сприйняття для розуміння навколишнього світу. Особливості розвитку та сприйняття світу дітьми дошкільного віку вимагають так само особливого підходу до терапії.

Арттерапія, яка вже тривалий час ефективно використовується в медицині, психології та педагогіці, може бути ефективним інструментом подолання емоційних труднощів та слугувати побудові позитивного сприйняття світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження в цій сфері наголошують на необхідності приділяти особливу увагу

світосприйняттю, емоційно-поведінковій сфері та системі цінностей дітей (Є. Підчасов, А. Ревть, Н. Чепелева, С. Якименко). Вітчизняні науковці, такі як: І. Корнева, О. Писарчук, Р. Руденський, О. Савайда, В. Черевко звертають увагу на вплив війни на формування картини світу дітей. Є науковці, які підкреслюють роль арттерапевтичних засобів у роботі з дітьми дошкільного віку (Н. Бочаріна, О. Глушковська, М. Давидова, В. Лаврухіна, Т. Пожалова, Н. Фисина).

На сьогоднішній день питання психологічного благополуччя дітей дошкільного віку набуває особливого значення. Аналіз фахової літератури дозволяє зробити висновок, що існує гостра необхідність у формуванні позитивного світосприйняття у дітей дошкільного віку в умовах воєнного часу.

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є дослідження та систематизація інформації про застосування арттерапії для стабілізації емоційного стану дітей дошкільного віку як засобу профілактики та подолання психологічної та психічної травматизації впродовж воєнного часу та визначити найбільш доцільну стратегію дій у досягненні позитивного світосприйняття в стресових та нестабільних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зараз українські діти змушені жити в умовах

воєнного часу в Україні. Воєнний час – це період збройного конфлікту між державами. Характеристики воєнного часу різноманітні і мають економічні, соціальні, політичні, психологічні та гуманітарні аспекти. Загальні характеристики воєнного часу: наявність бойових дій, військових операцій і використання зброї для досягнення військових цілей; поранення, смерть; зміни в соціальній структурі, розподіл функцій і збільшення переміщення населення; втрата житла, евакуація населення із зон конфлікту, оборона та подальші дії на своїй території; значне зростання гуманітарних проблем, таких як біженці, голод, нестача медикаментів; підвищення ризику травматизму та психологічного стресу серед населення; пошкодження інфраструктури, такої як дороги, мости та будівлі, що може вплинути на економічний та соціальний розвиток; посилення культурної та етнічної напруженості в зонах конфлікту.

Війна здійснює значний вплив на особистість та психічне здоров'я людини. Цей вплив дуже складний і залежить від низки факторів, таких як: тривалість військового конфлікту, рівень насильства, термін перебування країни у війні, участь у конфлікті та рівень підтримки, отриманої від оточуючих. Військові події можуть спричинити фізичні ушкодження, а також травми і стрес через психологічні переживання. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) часто є наслідком війни. Війна може призвести до змін в емоційному стані та поведінці людини. До них належать такі симптоми, як депресія, тривога, гнів і почуття втрати.

Постійні загрози та незахищеність впливають на сприйняття безпеки. Люди можуть реагувати на неї, посилюючи уявлення про те, що світ є небезпечним місцем. Тривале перебування в умовах бойових дій може спричинити тривалий стрес, який може призвести до фізичних і психологічних проблем.

Втрата близького друга чи члена сім'ї має значний вплив на емоційний стан. Деякі люди можуть переживати посттравматичний ріст, який зміцнює їхній духовний та особистісний розвиток після важких переживань. Війна може призвести до переоцінки цінностей. Вони можуть приділяти більше уваги найважливішим аспектам життя і цінувати чесність, родинні зв'язки і життя.

Аналізуючи вплив війни на людей, важливо враховувати індивідуальні особливості та контекст збройного конфлікту. Також важливо забезпечити підтримку та доступ до послуг з охорони психічного здоров'я для людей, які пережили збройний конфлікт.

Вплив війни на особистість дитини може бути значним і довготривалим. Збройні конфлікти створюють складні умови для розвитку та виховання дітей, впливають на їхнє емоційне, психологічне, соціальне та фізичне благополуччя.

Основні аспекти впливу війни на дитячу особистість: діти, які пережили війну, піддаються травматичному стресу, що викликає низку фізичних і психологічних реакцій; емоційний стрес, підвищений рівень тривоги, страху та незахищеності; втрата сім'ї, розлука з батьками, порушення нормального сімейного середовища; загрози безпеці призводять до обмеження соціальної активності та ізоляції; війна позбавляє дітей можливості бути безтурботними; відбуваються закриття шкіл, закладів дошкільної освіти, втрата доступу до освіти, труднощі у розвитку та навчанні; розвиток посттравматичного стресового розладу, що проявляється в нічних кошмарах, почутті ізоляції та дратівливості під час війни; з'являється потенційна можливість виникнення низки проблем з психічним здоров'ям, включаючи депресію, тривогу та розлади адаптації; деякі діти розвивають стійкість і можуть протистояти стресу, тоді як інші стають нетерплячими та агресивними; обмежений доступ до можливостей освіти, розвитку навичок та планування майбутнього; підвищена потреба в психосоціальній підтримці та професійній допомозі для подолання травми війни; діти, які втратили батьків або самі брали участь у війні, можуть стикатися з особливими проблемами (Кармазіна, & Фролова, 2022, с. 24).

Розуміючи ці питання, психологи, педагоги та інші фахівці мають надати дітям ефективну підтримку та ресурси, щоб допомогти подолати труднощі, з якими вони зустрічаються під час війни, заради щасливого та спокійного життя.

Аналізуючи термінологію досліджуваної проблеми, маємо визначитися з поняттями, які стосуються того, як діти сприймають, розуміють і взаємодіють з навколишнім світом – «світосприйняття», «світовідчуття» та «світогляд». Ці терміни використовуються для опису різних аспектів когнітивного, емоційного, поведінкового та соціального розвитку дитини. Зазначимо, що названі вище терміни мають схожі значення, але не тотожні один одному. Для диференціації понять розкриємо їх та визначимо різницю в змісті.

Світосприйняття – система уявлень про те, як особа сприймає світ через свої чуття, почуття та сприйняття. Це включає в себе сприйняття зовнішнього світу та обробку цієї інформації у свідомості.

Світовідчуття – це система уявлень про індивідуальні особливості сприйняття світу, що формуються через вплив культури, традицій, виховання та інших факторів. Вона включає в себе особисті переконання, ставлення до життя, цінності та емоційне ставлення до світу.

Світогляд – це більш комплексна та систематична система уявлень про світ, що об'єднує філософські, релігійні, етичні та культурні аспекти. Це своєрідна філософія життя, яка визначає, як особа розуміє своє місце в світі, мету існування, основні принципи моралі та інші аспекти буття.

Зазначимо різницю між термінами. Світосприйняття відбувається через чуття, почуття та індивідуальне сприйняття інформації. Світовідчуття формується під впливом різних чинників, таких як культура та виховання. Світогляд – це більш глибоке і систематичне уявлення про світ, що має філософські, релігійні та культурні аспекти; він, в свою чергу, формується процесами, зазначеними вище, є кінцевою їхньою точкою. Ці терміни діють невід'ємно один від одного, і тим самим пов'язані, визначаючи шлях, яким особистість взаємодіє з навколишнім світом, аналізує та розуміє його.

Світосприйняття дитини – це сукупність переконань, смислів, досвіду та уявлень, які вона формує в процесі свого розвитку і які визначають її сприйняття світу. Цей світогляд розвивається в ході взаємодії з середовищем, вихованням, культурними впливами та особистим досвідом.

До основних елементів світосприйняття дитини належать:

1. Морально-етичні цінності – це принципи, які дитина розуміє як правильні чи неправильні, хороші чи погані. Вони формуються в процесі виховання та взаємодії з близькими людьми.

2. Вірогідність – це уявлення про те, як виглядає світ і як він функціонує. У дитини формуються свої уявлення про природу, суспільство, стосунки та інші сторони життя.

3. Соціальні навички та стосунки – це уявлення про те, як взаємодіяти з іншими, розуміти емоції та вести стосунки в суспільстві.

4. Самооцінка та індивідуальність – це уявлення про себе, своє власне місце у світі, свої навички та переконання щодо власної унікальності.

5. Сприйняття знань і освіти – це уявлення про навчання, які знання важливі для дитини.

6. Культурна ідентичність – це уявлення дитини про свою культурну приналежність і значення її культури (Якименко, 2020).

З дорослішанням і розвитком дитини її світогляд може змінюватися, розширюватися.

Важливо враховувати, що на формування світогляду дитини впливає не тільки сім'я, а й заклад дошкільної освіти, школа, навколишнє середовище, соціокультурні фактори.

Життя, наповнене позитивним сприйняттям світу, не лише збагачує досвід, але й впливає на фізичне та психічне здоров'я людини. Воно є необхідною складовою щасливого та повноцінного існування. Позитивне світосприйняття – це спосіб сприйняття та інтерпретації подій, який виражається оптимізмом, вірою в успіх і доброзичливим ставленням до навколишнього світу. Головна ідея позитивного світосприйняття полягає в тому, щоб зосередитися на позитивних сторонах життя, навчитися знаходити радість і задоволення в різних ситуаціях, навіть у важкі або складні моменти.

Люди з позитивним світосприйняттям зазвичай мають тенденцію бачити можливості навіть у труднощах, розвивають здатність дякувати за позитивні моменти та цінувати позитивні події у власному житті. Це не означає, що реальних проблем чи труднощів немає, але позитивний світогляд допомагає зосередитися на вирішенні проблем, а не заціклюватися на негативних аспектах. Позитивне світосприйняття може впливати на фізичне та психічне здоров'я, сприяти кращим стосункам з іншими людьми та покращувати загальну якість життя. Ця важлива частина психологічного благополуччя може впливати на розвиток таких навичок, як позитивне мислення, вдячність, відкритість до нового та розвиток емоційного інтелекту.

Позитивний погляд на світ часто асоціюється з оптимізмом і позитивним відношенням до життя. Люди зі щасливим світосприйняттям більш стійкі до труднощів і швидше відновлюються після стресових ситуацій. Позитивне сприйняття світу сприяє розвитку глибоких і позитивних міжособистісних стосунків. Люди, які бачать добре в інших і висловлюють позитивні емоції, як правило, мають щасливіші та стабільніші стосунки.

Позитивне світосприйняття має безпосередній вплив на фізичне та психічне здоров'я. Люди з позитивним світоглядом відчувають менше стресу, мають сильнішу імунну систему і відчувають більше енергії, щоб вести активне життя. Позитивний погляд на світ допомагає створити емоційну рівновагу. Люди, які сприймають труднощі як навчальний досвід, краще контролюють свої емоції і спокійно справляються з негативними ситуаціями.

Позитивне сприйняття світу дитиною є важливим елементом її психологічного та емоційного розвитку. Особливо важливою є роль

батьків, педагогів та оточуючого середовища в процесі формування позитивного світосприйняття. Позитивне ставлення та заохочення мають сильний вплив на емоційну стабільність дитини. Важливо регулярно використовувати позитивні слова та заохочення, визнавати досягнення дітей, навіть якщо вони незначні і пишати їхніми успіхами. Заохочення співпраці та взаємодії шляхом залучення дітей до спільних проєктів та спільної роботи сприяє взаємодії та взаєморозумінню, розвиває комунікативні навички та вміння працювати в команді. Відкритий діалог і розвиток емпатії допомагають здоровому розвитку в емоційній та поведінковій сферах. Це містить у собі навчання дітей говорити про свої почуття і переживання, підтримувати відкритий діалог і вчити дітей розуміти почуття інших і проявляти емпатію (Якименко, 2020).

Створення оптимістичного середовища може допомогти зменшити тривожність, особливо після травматичних подій. Таке середовище забезпечує комфорт і спокій, яких потребують маленькі діти. Щоб створити оптимістичне і сприятливе середовище для дитини, слід уникати негативних коментарів і атмосфери, натомість зосередитися на позитивних аспектах подій, висловлювати вдячність за щоденні радощі, пам'ятати і відзначати позитивні моменти у повсякденних розмовах.

Реалістичні очікування створюють для дошкільнят сприятливу систему оцінки навколишнього світу. Тому роль педагогів і батьків полягає в тому, щоб заохочувати дітей мати реалістичні цілі та очікування, а також вчити їх позитивно реагувати на виклики та шукати рішення.

Розвиток позитивного сприйняття у дітей – складний, але дуже важливий процес. Природа позитивного сприйняття виховується у сприятливому, люблячому та емпатійному середовищі. Основна умова для досягнення цього – це намагання створити позитивне середовище для розвитку у дитини оптимістичного погляду на світ.

В Україні, де дитячий стрес і психологічні проблеми стають все більш актуальними, методи, спрямовані на психічне благополуччя, набувають важливості. Арттерапія, яка використовує творчість для вираження та розвитку особистості, виявляється надзвичайно ефективним інструментом у формуванні позитивних установок у дітей. Позитивний вплив арттерапії на дітей давно визнаний і використовується з дітьми різного віку, включаючи дошкільнят. Ми розглянемо вплив арттерапії на психічний стан дитини, методи її застосування та важливі аспекти цього процесу.

Арттерапія допомагає дітям виражати свої почуття та розуміти почуття інших; спілкування через творчість сприяє покращенню емоційного інтелекту та розвитку соціальних навичок. Творчий процес в арттерапії зміцнює впевненість у собі та підвищує самооцінку. Діти вчаться бачити власні досягнення та відкривати нові аспекти своєї особистості. Арттерапія є ефективним засобом релаксації та зняття стресу. Творчість допомагає зняти емоційну напругу та підтримувати емоційну рівновагу. Арттерапія допомагає дітям побачити світ у яскравих кольорах і відкрити для себе позитивні аспекти в навколишньому середовищі. Творчість може бути інструментом для розуміння та переосмислення негативних ситуацій.

Арттерапія заохочує розвиток творчих здібностей і підтримує вираження емоцій за допомогою художніх засобів. Участь у творчому процесі допомагає розкрити і висловити емоції та сприяє психологічному розвитку особистості. Участь у творчому процесі спонукає до мислення та самопізнання. Арттерапія слугує доповненням до традиційної психотерапії, допомагаючи дітям виражати та опрацьовувати свої емоційні труднощі. Робота з педагогом у творчому середовищі дозволяє глибше дослідити проблеми. Групова арттерапія сприяє розвитку соціальних навичок та комунікації. Спільна творча робота допомагає будувати позитивні міжособистісні стосунки. Творчість слугує способом вивільнення емоцій та заспокоєння нервової системи (Бондаренко, 2022, с. 31).

Дослідження впливу арттерапії на людей підкреслюють важливість цього методу для психологічного та емоційного розвитку. Використання творчості як засобу самовираження та саморозвитку довело свою ефективність у покращенні різних аспектів психічного здоров'я та підтримці терапевтичного процесу. Це відкриває нові можливості для психотерапевтів та педагогів використовувати арттерапію для покращення якості життя та самоусвідомлення дітей.

Умови проведення арттерапії є важливим аспектом розвитку для дітей. Вони включають ряд елементів, спрямованих на створення безпечного та сприйнятливого середовища для розвитку творчості й самовираження. До основних умов арттерапії належать спеціалізований підхід, створення сприятливого середовища, співпраця з батьками та фахівцями, оцінка та моніторинг прогресу. Спеціалізований підхід базується на тому що кожна дитина індивідуальна, тому важливо адаптувати методи арттерапії до потреб і особливостей кожної особистості. Потреба у створенні сприятливого середовища в тому, що безпека та довіра є

важливими елементами успішної арттерапії, і, як результат, – створення позитивного та відкритого середовища, заохочує до щирого емоційного вираження. Важливо залучати сім'ї та фахівців до процесу арттерапії, тому що співпраця всіх сторін сприяє повноцінному розвитку дитини. Регулярне оцінювання ефективності арттерапевтичного процесу може визначити, які аспекти потребують уваги або модифікації. Моніторинг прогресу дозволяє адаптувати техніки та методи для досягнення найкращих результатів. Важливо дати кожній дитині можливість обрати той вид творчості, який найкраще відповідає її потребам. Арттерапія – це не тільки спосіб надання дітям можливостей для творчого самовираження, а й спосіб розвитку позитивного погляду на світ і своє внутрішнє «Я» (Мрака, 2022, с. 77).

Техніки арттерапії можуть мати дві форми проведення – індивідуальну або групову терапію, і кожна з них має свої унікальні переваги та можливості для психотерапевтичної роботи, яка безпосередньо має вплив на психічне здоров'я та особистісний розвиток дитини. Вибір між двома формами арттерапії, – індивідуальною чи груповою, залежить від індивідуальних потреб і особливостей дитини та конкретних цілей і завдань терапії.

Індивідуальна арттерапія дозволяє педагогам точніше враховувати індивідуальні потреби дитини. Фахівець може більше зосередитися на вивченні внутрішніх процесів і почуттів конкретної людини. Персональна арттерапія дозволяє дошкільникам відчувати себе більш комфортно і впевнено у самовираженні. Особистий простір дає можливість глибше зрозуміти і висловити внутрішні думки і почуття. Персональна арттерапія може зосереджуватися на розвитку конкретних творчих талантів і навичок дитини дошкільного віку. Цей вид терапії можна розглядати як особистий творчий процес, який допомагає розвивати особистість.

Груповою арттерапією може покращити взаємодію між учасниками та створити сприятливе соціальне середовище. Учасники можуть підтримувати та заохочувати один одного у творчому процесі. Груповою арттерапією може розширити кругозір учасників завдяки спільному дослідженню різних творчих методів і матеріалів. Групове середовище дозволяє обговорювати та аналізувати творчі роботи і заохочує взаємний вплив. Учасники можуть сприяти комунікації та взаєморозумінню, спільно працюючи над проєктами. Співтворчість допомагає поглибити груповий досвід і взаємні досягнення. Учасники можуть відчувати підтримку і розуміння з боку інших. Груповою

форма роботи допоможе зосередитися на спільних цілях і покращити груповий фокус.

Техніки арттерапії різноманітні, вони можуть набувати різних форм і способів. Їхня перевага – можливість бути адаптованими до конкретних потреб і особливостей. Ці підходи розширюють концепцію арттерапії і дозволяють вибрати ту техніку, яка найкраще відповідає потребам. Для успішного формування позитивного світосприйняття у дітей дошкільного віку в умовах воєнного часу нами були обрані ізотерапія, музикотерапія, пісочна терапія, бібліотерапія та казкотерапія як арттерапевтичні засоби.

Ізотерапія (терапія образами) – це використання творчих методів для психотерапії та самопомоги. Вона використовує зображення та інші візуальні елементи для представлення почуттів і думок. Методи малювання в ізотерапії використовують творчий процес для вираження емоцій, розвитку самосвідомості та вирішення психологічних проблем.

У процесі ізотерапії паралельно можна впроваджувати іншу техніку – кольоротерапію. Дитина обирає колір, який асоціюється з її почуттями, і використовує його для створення образу.

Під час символічного малювання діти створюють образи, які символізують ситуації та життєві обставини. Асоціативний малюнок створюється на основі асоціацій, які виникають у дитини, при цьому використовуються творчі процеси для розуміння та опрацювання елементів підсвідомості. Темою малюнку може бути обране тематичне слово або фраза, мрії та картини сновидінь, тощо. Наприклад, вправа «Емоційний малюнок», під час якої дошкільник малює свої переживання на папері. Це може бути абстрактний або конкретний образ. Ще одним прикладом є вправа, під час якої малювання образу «ідеального Я» дозволяє дитині поміркувати над позитивними аспектами своєї особистості, а також аспектами своїх бажань і цілей. Ще однією ефективною ізотерапевтичною вправою є експресивне малювання, під час якого вільно і спонтанно, без чітких планів і обмежень створюється зображення, щоб виразити і вивести на поверхню емоції. Для подолання наслідків ПТСР або травмуючих подій може стати у нагоді образотворче розповідання історій. Педагог пропонує намалювати історію, яка відображає пережиту тяжку ситуацію (Галіцина, 2015, с. 63).

Музична терапія використовує створення музики, спів і музичні інструменти для стимулювання емоційних реакцій та сприяння психологічному відновленню. Музика дозволяє

дітям вільно висловлювати свої почуття, навіть якщо вони не можуть підібрати слова, зацікавлює їх. Самовираження через звук є потужним інструментом для вираження глибоких переживань.

Під час музичної імпровізації відбувається вільне і спонтанне вираження себе через музику за допомогою інструментів і вокалу, це допомагає висловленню емоцій та вивільненню енергії. Спокійну музику використовують для зменшення стресу та посилення релаксації. Можна застосовувати м'які інструменти та атмосферні звуки. Діти можуть писати власну музику або аранжувати вже існуючі твори, створювати музичні історії та оповідання за допомогою інструментів та голосу, щоб висловити й розкрити особисті теми і переживання.

Для створення звукових вібрацій, що впливають на емоційне здоров'я, використовують різні інструменти, такі як гонги, там-тами і дзвіночки. Використання ударних інструментів, таких як барабани і там-тами, слугує для вираження емоцій і вивчення ритму. Вокальна терапія характеризується тим, що діти своїм голосом виражають почуття. Мається на увазі спів, вокальна експресія та вокальна імпровізація. Групові музичні заняття проводяться для створення спільної енергії та взаємодії. Сюди входить гра на інструментах, спів та інші групові вправи.

Пісочна терапія є одною з нестандартних технік арттерапії, у якій пісок використовується як інструмент для вираження емоцій та вирішення психологічних проблем. Така форма, як «гра в пісочниці», зацікавлює дітей, розкриває їх перед процесом та надає ширші можливості для роботи з педагогом. Діти можуть вільно експериментувати і створювати різні образи і сцени, які заохочують розвиток їхньої творчості. Ця техніка допомагає вирішувати внутрішні та зовнішні конфлікти, візуалізуючи їх та придумувати різні рішення. Пісочна терапія особливо корисна для дітей, які пережили стресові ситуації або травми. Вираження та опрацювання емоцій може сприяти емоційному зціленню (Атаманчук, 2022, с. 252).

Існує декілька основних принципів, які супроводжують процес терапії піском. Під час цього терапевтичного процесу дітей стимулюють до символічної репрезентації, тобто використовують пісок і різні форми для створення світу, який відображає їхні почуття, думки і переживання. Кожен образ символізує емоційні почуття та переживання, які дитина може не усвідомлювати. Процес пісочної творчості надає плацдарм для самовираження, дозволяє дітям висловлювати те, що їм складно

передати словами. Це особливо корисно для маленьких дітей, яким важко виразити свої почуття словами. Головне під час сеансів пісочної терапії – це створення безпечного та комфортного середовища. Для пісочної терапії характерною є атмосфера без критики чи осуду, що дозволяє дітям висловлювати свої почуття вільно і без страху (Вознесенська, 2005, с. 10).

Бібліотерапія та казкотерапія – це форми арттерапії, які використовують слова та літературу для терапевтичного впливу. Ці методи пропонують можливість взаємодіяти зі словом як засобом самовираження та зцілення. Бібліотерапію та казкотерапію можна використовувати для пошуку внутрішніх ресурсів для вирішення проблем, відкриття нових аспектів особистості та розвитку навичок самовираження. Обидва підходи використовують силу мови. Діти люблять казки, вірші, оповідання, загадки. Тому для них така форма роботи буде схожа на гру і стане більш цікавою, тим самим, ефективною.

Бібліотерапія як психотерапевтичний підхід використовує книги та літературні тексти для сприяння самопізнанню. Читання літератури допомагає краще зрозуміти себе, свої почуття і думки. Книги стають дзеркалом власного досвіду. Персонажі книг можуть викликати емпатію та співчуття і дати відчуття дітям, що вони не самотні у своїх переживаннях. Бесіди про книги дозволяють висловити свої думки і провести паралелі із власним досвідом.

Казкотерапія – це арттерапія, яка використовує казки та історії з метою терапії та психологічної допомоги.

Елементи казки можна використовувати для символічного представлення емоцій, конфліктів і різних аспектів особистості. Казки часто містять архетипи та історії, які можна використовувати для дослідження й розуміння певних аспектів психічних станів. Створення власної казки або її модифікація та адаптація можуть слугувати інструментом для зміни та рефреймінгу ситуацій, які турбують дитину.

Висновки. Отже, аналізуючи викладений матеріал, можна зробити висновок, що існує багато можливостей використання арттерапії як засобу формування позитивного світосприйняття у дітей дошкільного віку в умовах воєнного часу. Війна є потужним тригером, який може сильно впливати на психічне здоров'я, особливо дітей. Досліджено основні психологічні труднощі дошкільників у воєнний час – емоційний стрес, тривожність та інші психічні деструктивні аспекти. Тому важливим завданням для сучасної української педагогіки є розробка та покращення ефективних шляхів зміцнення позитивних

емоційних станів та внутрішніх ресурсів у молодших вікових групах. Завдяки здатності мистецтва вивільняти внутрішні переживання, стимулювати творче самовираження, воно може покращувати самопочуття та сприяти психологічному відновленню. Арттерапевтичні техніки допомагають дітям переживати складні

ситуації та підтримувати психосоціальний розвиток. Розглянуто практичні питання використання арттерапії. Описані особливості різноманітних форм арттерапії, таких як ізотерапія, музикотерапія, пісочна терапія, бібліотерапія та казкотерапія. В умовах сьогодення актуальність теми є високою.

Список використаних джерел

- Атаманчук, Н. М. (2022). Психологічна підтримка дітям під час війни: ресурс арт-терапії. *Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти: збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О. В. 252 с.
- Бондаренко, Л. О. (2022). Простір арт-терапії для зцілення дітей в умовах війни. *Особистість, суспільство, війна: тези доп. учасників міжнар. психол. форуму (м. Харків, 15 квіт. 2022 р.)*. МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Нац. поліція України та ін. Харків: ХНУВС. С. 30–32.
- Вознесенська, О. (2005). Арт-терапії сім'ї. *Психолог*. № 39. С. 9–14.
- Галіцина, Л. (2015) Корекція страхів: цикл занять методами арт-терапії. *Психолог*. № 17/18. С. 60–68.
- Кармазіна, А., & Фролова, Н. (2022). Психологічні особливості емоційного стану дітей дошкільного віку в період екстремальної ситуації воєнного конфлікту. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. Т. 25, № 25. С. 23–26.
- Мрака, Н. (2022). Зберегти смарагдові сади. Арттерапія у роботі з екзистенційною кризою у дітей. *Простір арт-терапії*. Вип. 1 (31). С. 75–88.
- Якименко, С. (2020). Експериментальне вивчення рівнів сформованості світосприйняття у дітей 5–6 років. *Збірник наукових праць Педагогічні науки*. № 90. С. 48–52.
- Якименко, С. І. (2020) Світосприйняття як складник багаторівневої структури світогляду особистості. *Педагогічні науки. Секція 2. Теорія і практика навчання*. № 90. С. 48–52.

Відомості про авторів:

Відомості про авторів:

Жейнова Світлана Сергіївна

spdo@ukr.net

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

Нахалова Ольга Миколаївна

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-93-99

Матеріал надійшов до редакції 11. 01. 2024 р.
Прийнято до друку 02. 02. 2024 р.

References

- Atamanchuk N. M. (2022). Psychological support for children during the war: a resource of art therapy. Actual problems of continuity of preschool and primary education: a collection of materials of the 8th International Scientific and Practical Conference. Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko. Kamianets-Podilskyi: Publisher O.V. Kovalchuk 252 p. [in Ukrainian]
- Bondarenko L.O. (2022). The space of art therapy for the healing of children in the conditions of war. Personality, society, war: theses of participants of the international psychol. forum (Kharkov, April 15, 2022). Ministry of Internal Affairs of Ukraine, Kharkiv. National University of Internal Affairs, National police of Ukraine: KhNUVS. P. 30–32. [in Ukrainian]
- Voznesenska O. (2005). Art therapy of the family. *Psychologist*. No. 39. P. 9–14. [in Ukrainian]
- Galitsyna L. (2015). Correction of fears: a cycle of classes using art therapy methods. *Psychologist*. No. 17/18. P. 60–68. [in Ukrainian]
- Karmazina A., Frolova N. (2022). Psychological features of the emotional state of preschool children during the extreme situation of the military conflict. *Ukrainian psychological and pedagogical scientific collection*. Vol. 25, No. 25. P. 23–26. [in Ukrainian]
- Mraka N. (2022). Save the emerald gardens. Art therapy in work with existential crisis in children. Space of art therapy. Vol. 1 (31). P. 75–88. [in Ukrainian]
- Yakymenko S. (2020). Experimental study of the levels of formation of world perception in children of 5–6 years old. *Collection of scientific works. Pedagogical sciences*. No. 90. P. 48–52. [in Ukrainian]
- Yakymenko S. I. (2020). World perception as a component of the multi-level structure of an individual's worldview. *Pedagogical sciences. Section 2. Theory and practice of teaching*. No. 90. P. 48–52. [in Ukrainian]

Information about the authors:

Zheinova Svitlana Serhiivna

spdo@ukr.net

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

Nakhalova Olha Mykolaivna

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-93-99

Received at the editorial office 11. 01. 2024.
Accepted for publishing 02. 02. 2024.

СУГЕСТИВНА РОЛЬ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНИХ ТА ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Тетяна Житнік

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Сучасний світ стрімко змінюється, і мистецтво не оминає ці зміни. Війна, пандемія, економічні та політичні кризи – все це впливає на те, як ми сприймаємо світ і як творимо мистецтво. Виклики сьогодення диктують умови до змін, зокрема в змісті та функціях мистецтва. Серед них війна в Україні, яка стала одним із найгостріших викликів для українського мистецтва. Багато митців втратили близьких, змушені були покинути свої домівки, пережити окупацію. Багато культурних закладів були закриті, митці не могли виставляти свої роботи, спілкуватися з публікою. Це призвело до кризи в мистецькому середовищі. Війна в Україні стала поворотним моментом для українського мистецтва. Все це знаходить відображення в їхніх творах. Є категорія митців, які «зображують» війну, в першу чергу, через призму свого внутрішнього особистого ставлення до цього антигуманного явища. І моральні сенси та змісти використаних художніх образів у цих творах не завжди відповідають ідеалам соціуму та загальнолюдським цінностям людства.

Таким чином, визначено мету статті: на основі компаративістичного аналізу з'ясувати сугестивну роль сучасного мистецтва у формуванні естетичних і загальнолюдських цінностей дітей старшого дошкільного віку (на прикладі читання та розглядання ілюстрацій двох книжок сучасних авторів: «Warum?» (2022) Nikolai Popov («Навіщо?») Микола Попов та «Der Krig» (2022) Andre Letria (Illustrationen), Jose Jorge Letria (Text) («Війна» Андре Летрія (ілюстрації), Жозе Жорже Летрія (текст)). Методологію дослідження було сформульовано у працях українських дослідниць О. Бровко та Р. Гром'як (теорія та історія літературознавчої компаративістики, рецептивна естетика, інтертекстуальність, герменевтика); З. Шавіт (ефективність використання дитячої літератури для викладання науки дітям, методи вибору дитячих книг, що підходять для викладання конкретних наукових тем); Р. Якобсон (концепція шести функцій мови). Мистецтво завжди відіграло важливу роль у житті суспільства. Сьогодні, в умовах складних викликів, воно стає ще більш важливим. Мистецтво допомагає нам осмислити сьогодення, знайти відповіді на складні питання, зберегти віру в майбутнє. Незалежно від сфер життєдіяльності, особистість має орієнтуватися на вимоги сучасного світу. Митці, які через художній образ мають вплив на широке коло споживачів та формування їхніх естетичних та загальнолюдських цінностей, повинні враховувати як можливості читача-дитини, так і освітні ідеали соціуму в конкретно-історичних умовах.

Ключові слова:

освіта; мистецтво; дошкільна педагогіка; естетичні та загальнолюдські цінності; сугестія.

Resume:

Zhytnik Tetiana. The suggestive role of art in shaping aesthetic and general human values in preschool children.

The modern world is changing rapidly, and art does not escape these changes. War, pandemic, economic and political crises – all this affects how we perceive the world and how we create art. Today's challenges dictate the conditions for changes, particularly in the content and functions of art. Including: the war in Ukraine became one of the most acute challenges for Ukrainian art. Many artists were forced to leave their homes, lose loved ones, and survive the occupation. Many cultural institutions were closed, artists could not exhibit their works, communicate with the public. This led to a crisis in the artistic environment. The war in Ukraine was a turning point for Ukrainian artists. All this is reflected in their works. There is a category of artists who «depict» war, first of all, through the prism of their internal personal attitude to this inhumane phenomenon. And the moral meanings and contents of the artistic images used in these works do not always correspond to the ideals of society and the universal values of humanity. Purpose: on the basis of a comparative analysis, to find out the suggestive role of modern art in the formation of aesthetic and human values of older preschool children (using the example of reading and examining the illustrations of two books by modern authors: «Warum?» (2022) by Nikolai Popov and «Der Krig» (2022) (Andre Letria (Illustrations), Jose Jorge Letria (Text)). The research methodology was made up of the works of Ukrainian researchers O. Brovko and R. Gromyak (theory and history of literary comparative studies, receptive aesthetics, intertextuality, hermeneutics); Z. Shavit (effectiveness of using children's literature for teaching science to children, methods of choosing children's books suitable for teaching specific scientific topics); R. Jacobson (the concept of six functions of language). Art has always played an important role in the life of society. Today, in the face of complex challenges, it becomes even more important. Art helps us to understand the present, find answers to difficult questions, and keep faith in the future. Regardless of the spheres of life, a person should be oriented to the requirements of the modern world. Artists who, through their artistic image, have an influence on a wide range of consumers and the formation of their aesthetic and universal values, must take into account both the capabilities of a child reader and the educational ideals of society in specific historical conditions.

Key words:

education; art; preschool pedagogy; aesthetic and universal values; suggestion.

Постановка проблеми. Мистецтво – унікальний інструмент впливу на свідомість особистості. Його не можна звести до одного-єдиного аспекту, що має найвагоміше значення. Всі аспекти в певній системній єдності беруть участь в утворенні естетичних цінностей особистості. У попередніх статтях ми визначали зміст, аспекти та критерії художньої цінності твору. Нагадаємо, що художня цінність твору, на нашу думку, утворюється «на перетині» зазначених вище аспектів мистецтва: емоційно-чуттєвого, суб'єктивно-творчого, мотиваційно-діяльнісного, інформаційно-відтворювального, соціально-психологічного, семіотичного,

виховного. Зв'язок між ними, ніби плинні та м'які конструкції, судини, що переплітаються та поєднуються між собою. Зазначені аспекти не можуть існувати поза межами один одного, вони доповнюють один одного. Залежно від досвіду особистості, її стану, потреб, розвиненості інтелекту, вони займають домінуючу позицію у певний проміжок часу.

Художній твір, як механізм та деталь інструменту, поєднує в собі різні характеристики, виступаючи і пізнавальним відображенням дійсності, і її оцінкою, матеріальною конструкцією і особливого роду знаковою системою, вираженням

індивідуального духовного світу особистості і соціальним явищем, грою і засобом виховального впливу. Всі ці характеристики системно взаємопов'язані та нерозривні в своїй цілісності, завдяки цьому твір володіє не тільки художньою цінністю, а й інформаційною, що впливає на світогляд особистості, спрямовує вектор її думок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Враховуючи актуальність проблеми звертаємося до аналізу досліджень сучасних науковців-педагогів, літературознавців, психологів та мистецтвознавців. О. Бровко та Р. Гром'як – українські дослідниці, наукова діяльність яких зосереджена на теорії та історії літературознавчої компаративістики, рецептивній естетиці, інтертекстуальності, герменевтиці. Роботи ізраїльської науковиці З. Шавіт містять дослідження, що свідчать про ефективність використання дитячої літератури для викладання науки дітям, описують методи вибору дитячих книг, які підходять для викладання конкретних наукових тем, надають рекомендації щодо використання дитячої літератури для підтримки інтересу до науки у дітей. Р. Якобсон викладає свою концепцію шести функцій мови, а також детально аналізує зв'язок між лінгвістикою та поезикою. Якобсон стверджує, що мова має шість основних функцій: емотивна (емоційний стан адресанта), референтна (контекст повідомлення), конативна (вплив на адресата), фатична (підтримка каналу зв'язку), метамовна (пояснення коду повідомлення), поетична (зосередження на формі повідомлення). Поетична функція: ця функція мови, на думку автора, виникає, коли форма повідомлення стає самоцінною. Це може проявлятися в таких рисах, як рима, ритм, метафора, алітерація та інші. Лінгвістика і поезика: Якобсон стверджує, що лінгвістика та поезика тісно пов'язані між собою. Лінгвістика може допомогти нам зрозуміти, як поетичні тексти використовують мовні ресурси для створення естетичного ефекту.

Формулювання цілей статті. Отже, метою дослідження визначено: на основі компаративістичного аналізу з'ясувати сугестивну роль сучасного мистецтва у формуванні естетичних і загальнолюдських цінностей дітей старшого дошкільного віку (на прикладі читання та розглядання ілюстрацій двох книжок сучасних авторів: «Warum?» (2022) Nikolai Popov («Навіщо?» Микола Попов) та «Der Krig» (2022) Andre Letria (Illustrationen), Jose Jorge Letria (Text) («Війна» Андре Летрія (ілюстрації), Жозе Жорже Летрія (текст)).

Викладення основного матеріалу дослідження. Сугестивно-психологічні основи

художнього образу: які вони? На це питання давно існують відповіді фахівців. Малюнок або художній образ – зображення, виконане за допомогою графічних засобів (кольору, лінії, штриху, плями або їхніх поєднань), є могутнім засобом пізнання та відтворення дійсності. Існують численні різновиди образотворчого мистецтва, що розрізняються за методами малювання, темами, жанрами, призначенням, техніці і особливостям виконання. Не має сумніву, у художньому образі зафіксований процес віддзеркалення людиною навколишнього світу і її внутрішнього стану, змісту фантазій, уяви, логічних міркувань та висновків на основі внутрішніх переконань, цінностей тощо. Тобто, образ, використаний митцем, відображає рівень його образно-логічного розвитку і рівень духовної, моральної культури, є втіленням його філософських, соціальних, політичних, етичних і естетичних ідей і, в свою чергу, служить засобом проникнення та впливу на духовне освоєння природи та дійсності іншими, зокрема, дітей.

Якщо розглядати схарактеризовану структуру в межах мистецтва слова у поєднанні з візуальним мистецтвом, наприклад, з ілюстрацією до художнього твору, в такому випадку ми можемо спостерігати «спрямований сугестивний сценарій» на особистість, яка знаходиться під впливом цього твору. Іншими словами, ілюстрація до тексту, або текст до ілюстрації, інтерпретація чи сенс якого, беззаперечно, носить суб'єктивний характер, може спрямовувати наші думки, погляди та дії таким чином, що вони сприймаються як свої, ті, що логічно виникли під час наших розумових дій чи когнітивних операцій. І якщо доросла особистість, яка такий процес може контролювати, усвідомлювати, фільтрувати «споживане», має спроможність відмовитися від «вторинного» чи «зіпсованого» продукту, то дитині це зробити важко. Отже, чи усвідомлює маленький споживач мистецької продукції підсвідомий вплив навіювання на хід та сценарій своїх думок під час такого процесу? Виникає й інше питання: чи є таке навіювання засобами мистецтва свідомим чи мистецькою продукцією, що споживають сучасні діти – це безпечна несвідома «випадковість вибору» митця, що не містить у собі цілеспрямованих завдань та двозначних змістів?

У межах зазначених питань виникають допоміжні: яка сугестивна роль мистецтва у формуванні естетичних та загальнолюдських цінностей у дітей дошкільного віку? Яке значення мають особисті, власні погляди митця, його ставлення до того чи іншого образу, процесу чи явища під час створення художнього / мистецького продукту? Чи завжди

таке навіювання є безпечним саме для сформованості загальнолюдських цінностей, зокрема, для дітей? Чи можна убезпечити дітей від «навали» мистецьких інтерпретацій та контролювати цей процес?

Для того, щоб знайти відповіді на зазначені питання та надати компетентну оцінку висновкам, звернемося до компаративістики «як галузі філології, яка займається зіставленням еволюційних тенденцій національних літератур, вивченням безпосередніх та опосередкованих взаємин між ними, їхніх подібностей і відмінностей» (Бровко, 2012, с. 13). Порівняльне літературознавство (компаративістика) – «дослідження літератури, що виходить поза межі окремої країни, а також вивчення зв'язків між літературою, з одного боку, й іншими царинами знання і свідомості, такими, як мистецтво (наприклад, малярство, скульптура, архітектура, музика), філософія, історія, гуманітарні дисципліни (наприклад, політика, економіка, соціологія), наука, релігія тощо – з другого боку. Тобто це порівняння однієї літератури з іншою або іншими і зіставлення літератури з іншими сферами людського вираження. Порівняльний аналіз, на відміну від монографічного аналізу окремого літературного явища (твору, творчості письменника, стилю, періоду тощо), котрий полягає у поділі єдиного цілого на складники з метою вивчення внутрішньої його будови, генези і функціональних якостей, передбачає вивчення щонайменше бінарного об'єкту, складові якого належать до різних жанрів, стилів, національних літератур, видів мистецтв і дисциплін, а також відрізняються за етнокультурними, релігійними, гендерними чи будь-якими іншими ознаками» (Бровко, 2012, с. 14–15).

З метою з'ясування відповідей щодо сугестивної ролі мистецтва у формуванні загальнолюдських цінностей, учені звернулися до шестичленної моделі акту мовленнєвої комунікації, запропонованої Романом Якобсоном у праці «Лінгвістика і поетика» (Гром'як, 2002). На думку Якобсона, оскільки «основним предметом літературознавства є літературний твір, що існує в мові, то модель мовленнєвої комунікації може служити також моделлю естетичної комунікації. Повідомлення, що передається адресантом до адресата, інтерпретується в якості тексту, адресант – в якості автора, адресат – читача, код – мови, тощо. Якобсон вважав, що «кожному з названих шести чинників відповідає певна функція мови, а словесна структура повідомлення залежить від функції, яка переважає. У той час, коли емотивна функція концентрується на адресантові і має на меті пряме вираження ставлення мовця до того, що він говорить, апелятивна функція

зосереджується на адресаті, фактична – на контакті, а метамовна на коді, то поетична функція концентрується на повідомленні заради нього самого. Процес мовленнєвої комунікації, за Р. Якобсоном, відбувається так: адресант надсилає повідомлення адресатові, зважаючи на контекст, повідомлення кодується на основі спільного для адресанта і адресата коду. Для підтримання комунікації потрібен також контакт між тим, хто надсилає повідомлення і тим, хто сприймає це повідомлення» (Якобсон, 1996).

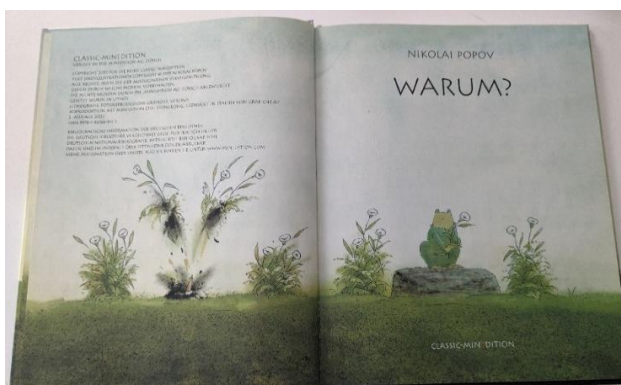
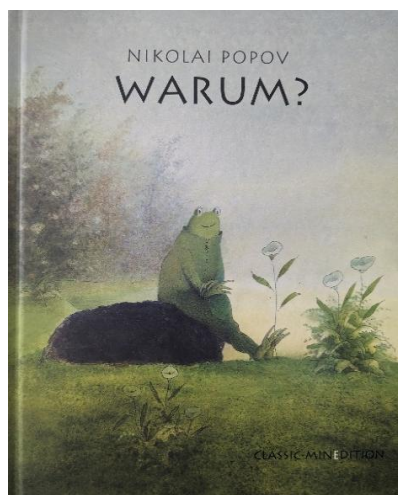
Отже, як зазначалося, окреслені питання постали у період проведення дослідницького Проєкту в рамках реалізації Гамбурзької програми для науковців Science Bridge for Ukraine (тривалість 01.12.22 – 30.09.23). Програма проєкту складалася з трьох періодів реалізації, кожен з яких мав визначені заходи та цілі. Усі заходи мали спільну мету: визначити найефективніші методи, що сприяють розвитку загальнолюдських цінностей у дітей-біженців з України в Німеччині засобами культури та визначити ефективні шляхи інтеграції дітей-біженців з України в німецьке середовище.

Робота над якісним та кількісним аналізом даних дозволила налагодити співпрацю з інституціями та організаціями Німеччини, що надали можливість акумулювати ідеї щодо досвіду роботи педагогів, представників громадських організацій, асоціацій, груп, структур та об'єднань із зазначеною категорією дітей. Аналіз діяльності та обговорення проблемного питання дозволили комплексно розглянути існуючі розробки в освітніх, соціальних і культурних пропозиціях для вразливих груп населення, які постраждали від конфліктів та війн.

Першочерговими завданнями було визначено покращення добробуту і зменшення стресу постраждалих від війни в Україні дітей-біженців та їхніх батьків шляхом інтеграції до соціального та культурного середовища Німеччини (онлайн та офлайн зустрічі для глибинних інтерв'ю, бесіди з дітьми у процесі занять та соціокультурних заходів, бесіди з батьками дітей-біженців тощо) здійснювалося з метою визначення факторів, що впливають на їх позитивну інтеграцію в соціокультурне та освітнє середовище Німеччини. У рамках Проєкту, окрім кількісних даних, вдалося проаналізувати якісні відповіді понад 200 респондентів по всій Німеччині (дітей-біженців та їхніх батьків з усіх регіонів України). Протягом січня 2023 – травня 2023 року було проведено серію культурно-адаптивних та науково-просвітницьких заходів, що мали на меті продовжити інтеграцію та розвиток загальнолюдських цінностей у дітей-біженців з

України в Німеччині, посилити вплив культури і мистецтва на цей розвиток; акумулювати знання фахівців з освітянської, культурної та суспільних сфер і визначити ефективні шляхи інтеграції дітей-біженців з України в німецьке середовище та умови, що надалі будуть забезпечувати розвиток загальнолюдських цінностей у дітей-біженців з України.

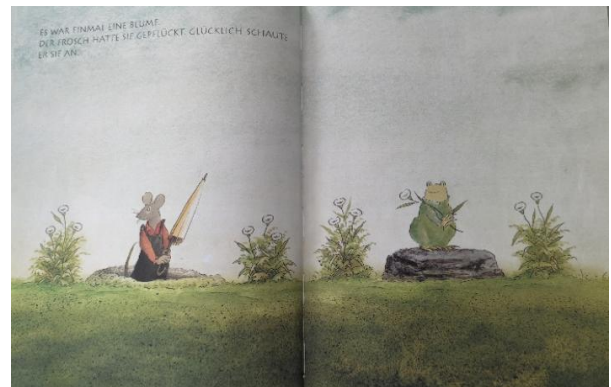
Важливо зазначити, що заняття мали арт-терапевтичний ефект і були побудовані таким чином, щоб виконувати відразу декілька завдань: по-перше, у процесі творчої та ігрової діяльності дітям пропонувалися теми занять, що дозволяло продовжувати знайомити дітей з основними загальнолюдськими цінностями, які є незмінними для усіх людей та усіх культур незалежно від того, де людина народилася та виросла. По-друге, у процесі живого емоційного спілкування, під час обговорення важливих, цікавих тем для дітей, були визначені основні критерії успішної інтеграції дітей-біженців з України в освітнє та соціокультурне середовище Німеччини.



Іл. 1–2. «Warum?» (2022) Nikolai Popov.

У межах зазначеної серії заходів, відбулося знайомство з двома художніми виданнями: «Warum?» (2022) Nikolai Popov («Навіщо?» Микола Попов) та «Der Krig» (2022) Andre Letria (Illustrationen), Jose Jorge Letria (Text) («Війна»

Андре Летрія (ілюстрації), Жозе Жорге Летрія (текст). На цих двох творах зупинимося у цій статті: схарактеризуємо зміст двох видань (ілюстрації та текст мовою оригіналу буде збережено), проаналізуємо співставлення тексту та художнього образу, запропоновані авторами; наведемо приклади бесід з дітьми старшого дошкільного віку під час знайомства із зазначеними творами мистецтва (емоційні та кінетичні реакції, вислови та міркування, елементи діалогу між дітьми, їхні судження та висновки тощо).



Іл. 3–4. «Навіщо?» Микола Попов.

Дитяча книжка, що першою буде презентована та схарактеризована, – це «Чому?» (2022). Автор та ілюстратор Микола Попов (про це свідчить допис в анотації про авторське право на текст та ілюстрації). Видавництво «Minedition» (Цюріх), надруковано в Італії (2-ге видання) (іл. 1.). Зупинимося детальніше на змісті книжки та ілюстраціях до неї. Оригінали мови та ілюстрацій збережено.

Жила-була квітка. Жабка зірвала квітку. Вона щаслива дивилася на неї.

Мишка також хотіла мати таку гарну квітку.

«Дай мені квітку!», – прошипіла Мишка і вихопила її з рук Жабки.

«Моя прекрасна квітка», – подумала Жабка.

«Квітка наша», – квакнули друзі Жабки і прогнали Мишку.

Вони почали радісно танцювати. Але що це було?».

«В укриття!». Мишиний танк вже гуркотів по мосту. Але Жабки причаїлися у воді».



Зараз шляху назад немає. Танки котяться. Армія гримить по всій країні. Війна починається. Бухкання. Брязкання. Земля тремить. Ніхто не поступається. Вони б'ються допоки все не буде спустошено. І ніхто вже не знає... Навіщо?



Іл. 5–6. «Навіщо?» Микола Попов.



Іл. 9–10. «Навіщо?» Микола Попов.

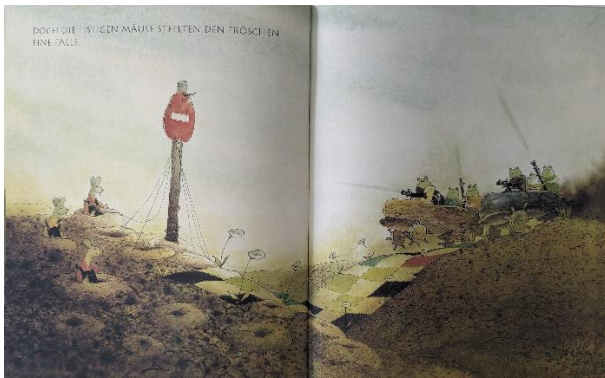


Іл. 7–8. «Навіщо?» Микола Попов.

«Допоможіііііть!». «Зникніть». Жабки сміялися і відчували себе дуже сильними. Але Мишки влаштували Жабкам пастку. «Нііііі!».

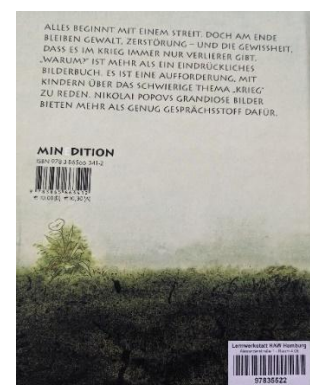
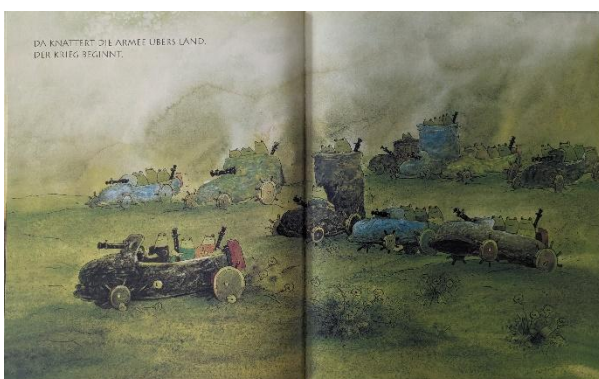


Іл. 11–12. «Навіщо?» Микола Попов.



Іл. 13–14. «Навіщо?» Микола Попов.

Іл. 17–18. «Навіщо?» Микола Попов.



Іл. 15–16. «Навіщо?» Микола Попов.

Іл. 19–20. «Навіщо?» Микола Попов.

Допис на останній титульній сторінці від автора: «Все починається зі сварки. Але врешті-решт залишаються насильство, руйнування та впевненість, що у війні завжди є переможені». Це більше, ніж вражаюча книжка з малюнками. Це запрошення поговорити з дітьми на складну тему війни.

Зупинимося детальніше на процесі знайомства із зазначеною книгою та її змістом. Також висвітлимо те, що відбувалося під час заняття з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, схарактеризуємо емоційну та вербальну реакцію дітей на обидва твори під час прослуховування зазначених творів. Слушно зазначити, вразила позиція дітей, які висловлювалися після прослухання тексту,

аналізували зміст ілюстрацій, що доповнювали текст. У процесі живого діалогу з дітьми, коли кожен міг висловитися з приводу того, що він почув і побачив, почули наступне:

«Мишка навіть забрала квітку. Це ж не її!. Вона не повинна була забирати її. Жабка вчинила правильно. Вона повертала своє. Мишка повинна повернути квітку!» (Ерік, 7 років);

«Так, це квітка не Мишки. Але вона також хотіла її. Жабка повинна була подарувати Мишці цю квітку. Жабка повинна була віддати. Тоді б не було війни» (Аліса, 7 років).

Більшість дітей реагували наступним чином: «Мишка не повинна була забирати цю квітку. Це квітка Жабки. Якщо Мишка її хотіла, вона повинна була спитати дозволу або запропонувати Жабці інше щось... Жабка, яка доглядала за цією квіткою, не могла не захищати свого... Треба, щоб зло було покаране і треба йому показувати що так чинити не можна...». Такі обговорення були під час читання цієї книжки.

Найцікавіше можна було почути у кінці читання другої половини цієї розповіді. Письменник, який є і автором ілюстрацій до цього твору, чітко показує свою позицію з приводу цієї конфліктної ситуації коло Мишки та Жабки. Сама назва «навіть» та смислове навантаження змісту говорить про те, що автор «за мирне вирішення конфлікту», «поступки». Така, ніби, «позиція жертви», коли Жабка, щоб уникнути подальшого конфлікту, повинна була погодитися на те, що Мишка забрала у неї її річ. Напевно, від автора діти очікували звинувачень у «поганій, злій поведінці», «ворожнечі стосовно Жабки», «крадіжці того, що належить іншому», але кінець книжки викликав у дітей моральний дисонанс. Такий дисонанс між ідеєю автора показати що таке конфлікт, його причини, учасників та мотиви, не відповідали моральним та етичним цінностям дітей, які чули з дитинства від батьків та вихователів про те, що «забирати чуже не можна», «якщо не твоє, то й не бери», «спитай дозволу» і тому подібне.

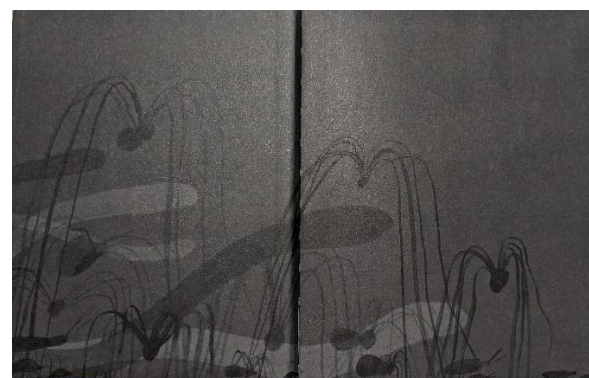
Після обговорення другої частини книжки позиція деяких дітей почалася змінюватися. Діти, почали сумніватися у своїй правоті, мати сумніви з приводу того, наскільки вірно те, що вони говорять, почали підлаштовуватися під ідею автора та говорити зовсім інші речі. Наприклад: «Якби Жабка не продовжила захищати квітку, тоді і не було сварки. Жабка могла знайти іншу квітку. Можливо, треба було відмовитися від цієї квітки» (Степан, 8 років); «Треба було Жабці запропонувати товаришувати, щоб не продовжувати сварку...» (Каміла, 7 років). Виникає питання: чи свідомо митці сучасності (художники, музиканти та поети) впливають на формування «позиції

жертви» у дітей», чи це відбулося тому, що тільки власна позиція автора (бо ми знаємо, що об'єктивізм, внутрішнє ставлення до того чи іншого образу присутнє у будь-якому образі, що створений у процесі творчої діяльності)?

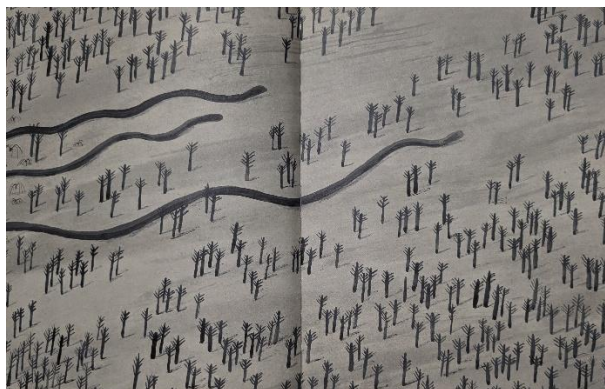
Дитяча література – це явище «поліморфне та гетерогенне, що постає внаслідок міжкультурної комунікації. Як і будь-який культурний феномен, дитяча література має системний характер. Механізм формування цього ядра включає так званий «перекладацький канон» (Гром'як, 2002).

Зогар Шевіт відома як дослідниця дитячої літератури. Її наукові студії зосереджені на зображенні науки та технологій у дитячій літературі. Шевіт досліджує як наука та технології представлені в дитячих книгах і як це може вплинути на уявлення дітей про світ. Шевіт розробила методи використання дитячих книг для викладання наукових концепцій дітям. Вона слушно зазначає: «перекладацький канон полягає передусім у дотриманні суспільних конвенцій щодо дитячого читання: трансляція (процес і результат перекладу) повинна враховувати як можливості читача-дитини, так і освітні ідеали соціуму в конкретно-історичних умовах» (Shavit, 2008; 2012).

Таким чином, можна зробити певні висновки з приводу вищезазначеного: освітні ідеали соціуму – морально-етичні чесноти та духовні цінності – це незмінний письменницько-перекладацький канон, який заборонено ігнорувати у процесі впливу на дитячу аудиторію через художній та літературний образ.



Іл. 21–22. «Війна» Андре Летрія (ілюстрації), Жозе Жорже Летрія (текст).



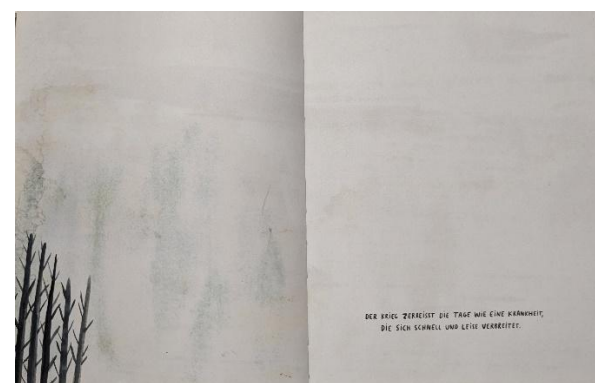
збережено текст та ілюстрації в оригіналі (іл. 21–50).

Війна розриває дні, як хвороба, що поширюється швидко і тихо.



Іл. 27 – 28. «Війна» Андре Летрія (ілюстрації), Жозе Жорге Летрія (текст).

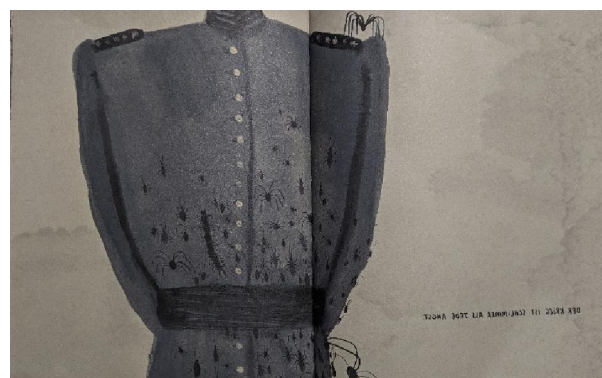
Війна не чує, не бачить і не відчуває. Війна знає, де її бояться.



Іл. 23–26. «Війна» Андре Летрія (ілюстрації), Жозе Жорге Летрія (текст).

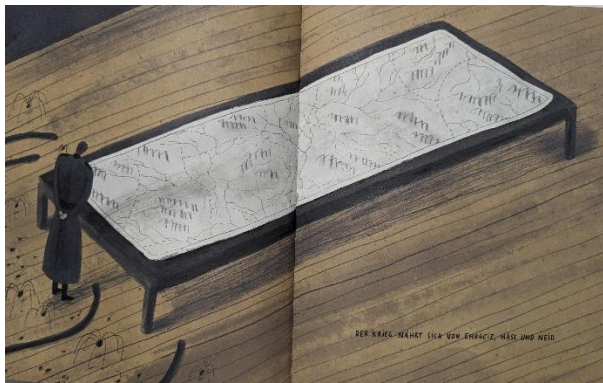
Друга книга, яку ми розглянемо, це – «*Der Krig*» (2022) *Andre Letria (Illustrationen), Jose Jorge Letria (Text)* («Війна» Андре Летрія (ілюстрації), Жозе Жорге Летрія (текст). Видавництво «Midas Collection», Цюріх (2022).

Для синонімічного аналізу на однакових умовах, пропонуємо текст та ілюстрації, де

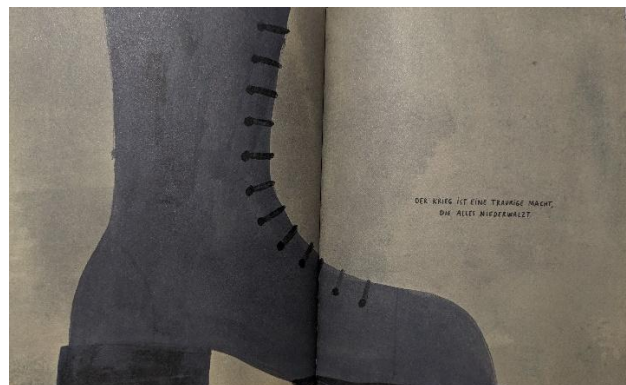
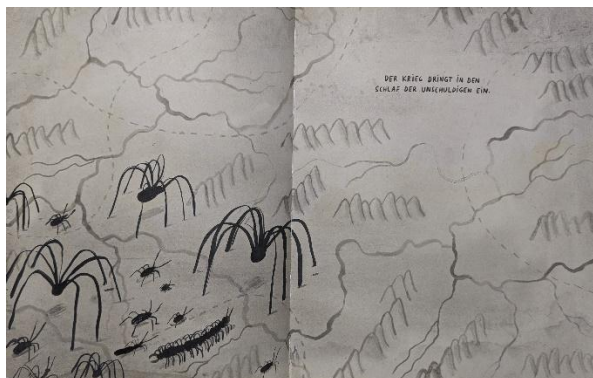


Іл. 29 – 30. «Війна» Андре Летрія (ілюстрації), Жозе Жорге Летрія (текст).

Війна гірша за будь-який страх.



Війна показує всі обличчя зла



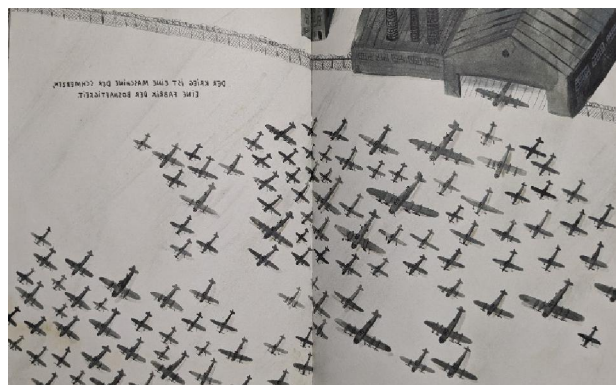
Іл. 31 – 32. «Війна» Андре Летрія (ілюстрації),
Жозе Жорге Летрія (текст).

Іл. 35 – 36. «Війна» Андре Летрія (ілюстрації),
Жозе Жорге Летрія (текст).

Війна вривається у сон невинних.



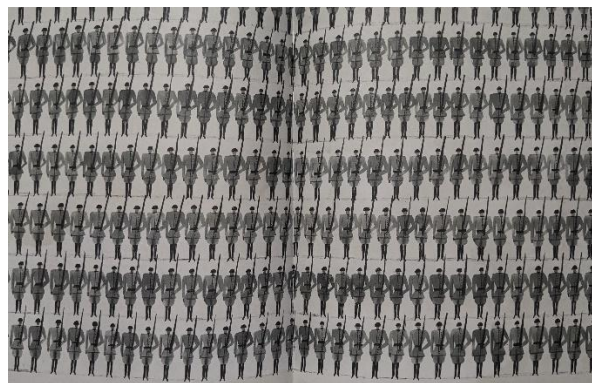
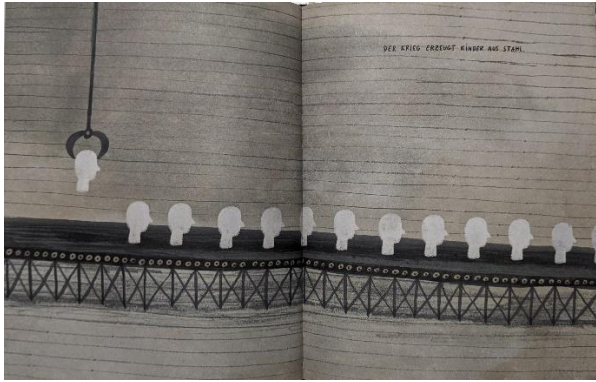
Війна не може розповідати історії.
Війна – це сумна сила, що все трощить.



Іл. 33–34. «Війна» Андре Летрія (ілюстрації),
Жозе Жорге Летрія (текст).

Іл. 37–38. «Війна» Андре Летрія (ілюстрації),
Жозе Жорге Летрія (текст).

Війна – це машина болю, фабрика зла.



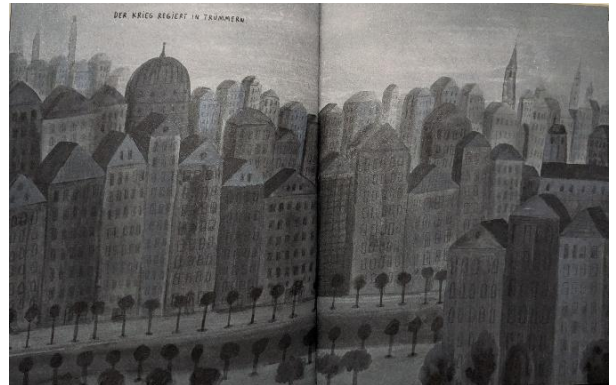
Іл. 39 – 40. «Війна» Андре Летр'єра (ілюстрації),
Жозе Жорже Летр'єра (текст).

Війна створює сталевих дітей.



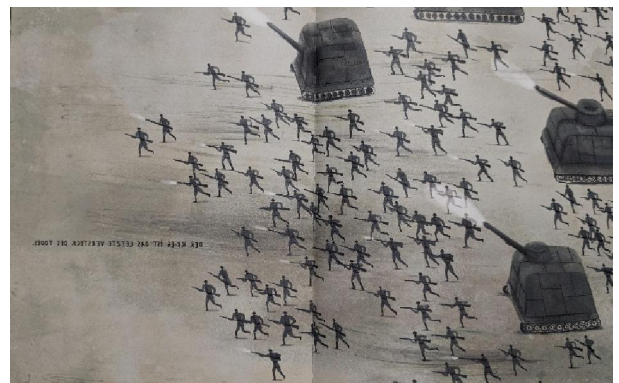
Іл. 41–42. «Війна» Андре Летр'єра (ілюстрації),
Жозе Жорже Летр'єра (текст).

Війна марить славою, що спалює все. Війна
приносить труднощі та страждання.



Іл. 43–44. «Війна» Андре Летр'єра (ілюстрації),
Жозе Жорже Летр'єра (текст).

Війна царить в руїнах.



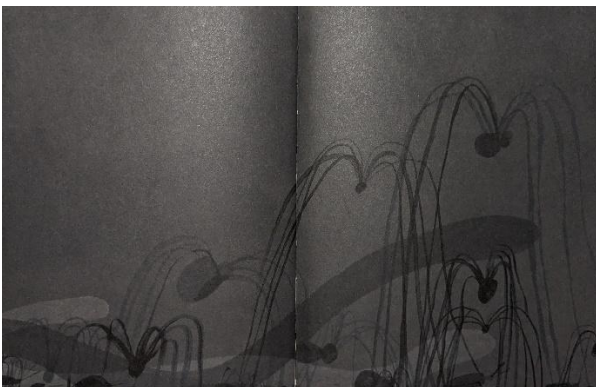
Іл. 45–46. «Війна» Андре Летр'єра (ілюстрації),
Жозе Жорже Летр'єра (текст).

Війна – остання схованка смерті.



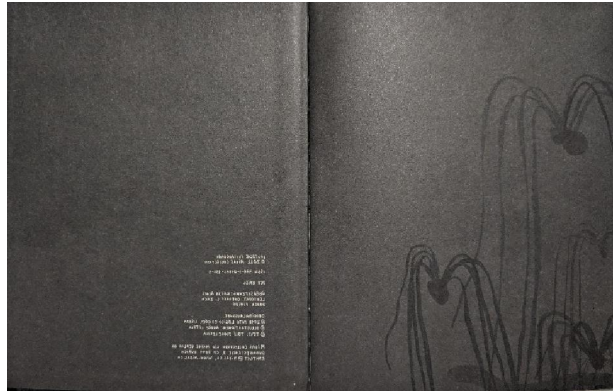
Іл. 47–48. «Війна» Андре Летрія (ілюстрації),
Жозе Жорге Летрія (текст).

Війна – це шум і хаос.



Іл. 43–48. «Війна» Андре Летрія (ілюстрації),
Жозе Жорге Летрія (текст).

Війна – це тиша.



Іл. 49–50. «Війна» Андре Летрія (ілюстрації),
Жозе Жорге Летрія (текст).

На перший погляд може здаватися, що ця книга для дорослих. Вона полярно відрізняється від попередньої за змістом, стилем, смисловим навантаженням художніх та літературних образів. Тим паче, ідею має синонімічну з попередньо представленою книгою – показати через художній образ поняття конфлікту й війни, познайомити дитину з поняттям «війна». Про це свідчать дописи авторів в анотаціях до книги.

Зупинимося детальніше на описі вербальних та емоційних реакцій дітей дошкільного та молодшого шкільного віку під час прослуховування цієї книги, її розглядання та діалогу між дітьми після її прочитання.

Як зазначалося раніше, у процесі живого діалогу з дітьми, кожен міг висловитися з приводу того, що він почув і побачив. Ось деякі з висловлювань після прочитання перших сторінок книжки:

«Ось одна погана людина. У неї погані, чорні думки. Вона нехороша людина» (Степан, 8 років). «Погані люди мають погані думки, вони хочуть нашкодити іншим. Вони байдужі. Вони самотні та нікого не люблять» (Софія, 7 років). «Чомусь біля поганих людей багато чорного кольору, павуків, черв'яків. Вони не посміхаються, їм подобається бути поганими, вони байдужі до інших людей. Вони не хочуть робити добрі справи та жити в злагоді» (Саша, 7 років). «Це погана людина. Він любить війну, бо вона йому подобається. Йому подобається те, що його бояться!» (Коля, 8 років).

І далі висловлювання дітей після прочитання другої половини книжки: «Погані люди є. Але їх не багато. Хороших людей більшість. Погані люди хитрі і можуть бути як хамелеони. Вони брешуть іншим, щоб здаватися хорошими. Насправді, вони завжди підлаштовуються як змія, щоб продовжити робити свої погані справи» (Саша, 7 років).

«Багато людей вірить цій поганій людині. Бо він якийсь сміливий... впевнений. Може бояться його» (Каміла, 8 років).

Під час діалогу з дітьми ставилися додаткові питання: «Як ви вважаєте, чому він спалює книги?», «На вашу думку, що означає чорний чобіт?», «Що це означає: «війна створює сталевих дітей?», «Що можна зробити щоб цього не відбувалося? Як можна вмовити таку людину?» тощо.

Серед відповідей: «Він спалює книги, щоб не дізналися правди. Бо в книгах можна прочитати щось важливе. Навіть в дитячих. Мені мама читає дитячі книжки. Але там про дорослі речі пишуть: дружбу, допомогу» (Міла, 7 років).

«В книжках можна прочитати те, що було колись. Раніше, коли не було інтернету, люди читали книжки і вчилися» (Марк, 8 років).

«Чорний чобіт – тому що ця людина сама чорна. Вона наступає на землю і все руйнує» (Софія, 7 років).

«Я думаю, що чорний чобіт – це людина, яка хоче йти по землі і все руйнувати. Чобіт – це те, що одягають на ноги. Виходить що людина хоче кудись йти» (Аліса, 7 років).

«Можливо, сталеві діти – це сильні діти. Але їм це не подобається!» (Ерік, 7 років).

«Треба бути добрими. Хороших людей більше. Треба бути разом і тоді погані люди будуть боятися починати воювати» (Саша, 7 років).

Це короткий перелік діалогу з дітьми під час заняття. Не зважаючи на це, можна прослідкувати суттєві розбіжності між тим, як діти реагують на зміст книжок. Порівняно з першою книгою, автор пропонує інший варіант бачення війни та її причин, демонструє своє ставлення до цього явища. В цьому випадку автор говорить про те, що є певна відповідальність на певній кількості осіб за

мотиви конфлікту, процес війни та її перебіг. Автор акцентує увагу на тому, що очікує людство, які можуть бути наслідки для людей. Детально описує та демонструє це за допомогою художніх та літературних образів. Використовує влучні, достатньо «дорослі» слова та підкреслює їх асоціативним рядом за допомогою зображень. Напевно, «дитячі» зображення (мається на увазі стиль виконання, техніка та закони композиції) мають за мету спростити значення літературних, складних для дітей слів та дати змогу зрозуміти їхні значення способом візуалізації використаних термінів.

Висновки. Таким чином, автори обох книжок розглядають одне соціальне явище, демонструють своє бачення та ставлення до цього явища за допомогою використаних літературних та художніх образів, але вкладають різні соціальні меседжі та освітні канони.

Відповідальний підхід до створення контенту для дітей мега-важливий в умовах сьогодення, адже він може суттєво впливати на їхнє світосприйняття. При створенні та перекладі творів для дітей важливо враховувати освітні ідеали суспільства, такі, як морально-етичні чесноти та духовні цінності. Це робиться для того, щоб художні та літературні образи, з якими стикаються діти, несли в собі позитивний вплив та відповідали загальнолюдським цінностям. Посилення уваги до естетичного розвитку дитини, формування її загальнолюдських цінностей є важливим завданням педагогів, митців, батьків, за умови виконання якого можна активізувати як особистий моральний і духовний розвиток окремої дитини, так і моральний і духовний розвиток нації загалом.

Список використаних джерел

- Бровко, О. (2012). *Основи компаративістики: навчально-методичний посібник*. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 214 с.
- Гром'як, Р., Папуша, І. (2002). *Літературознавча компаративістика: навчальний посібник*. Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТДПУ. 331 с.
- Якобсон, Р. (1996). Лінгвістика і поезика. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* Львів, С. 357–377.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens, London: Georgia University Press, 193 с. С. 113.
- Shavit, Z. (2008). *Science in Children's Books: A Content Analysis*. Routledge. 224 с.
- Shavit, Z. (2012). *Using Children's Literature to Teach Science: A Practical Guide*. Routledge. 240 с.

Відомості про автора:

Житник Тетяна Сергіївна
zhitnik.zp.network@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 27. 03. 2024 р.
Прийнято до друку 16. 04. 2024 р.

References

- Brovko, O. (2012). *Basics of comparativistics: Educational and methodological manual*. Luhansk: Publishing house of Taras Shevchenko LNU. 214 p. [in Ukrainian]
- Hromyak, R., Papusha, I. (2002). *Literary comparative studies: Study guide*. Ternopil: Editorial and publishing department of TDPU. 331 p. [in Ukrainian]
- Jacobson, R. (1996). *Linguistics and poetics. An anthology of world literary and critical thought of the 20th century*. Lviv, P. 357–377. [in Ukrainian]
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens, London: Georgia University Press, 193 с. P. 113. [in English]
- Shavit, Z. (2008). *Science in Children's Books: A Content Analysis*. Routledge. 224 с. [in English]
- Shavit, Z. (2012). *Using Children's Literature to Teach Science: A Practical Guide*. Routledge. 240 с. [in English]

Information about the author:

Zhytnik Tetiana Serhiivna
zhitnik.zp.network@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 27. 03. 2024.
Accepted for publishing 16. 04. 2024.

ЕМПАТІЯ, ЯК ПЕРЕДУМОВА ПОБУДОВИ ЗДОРОВИХ СТОСУНКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Ольга Ковальова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розглянуто важливу тему емпатії як ключового фактора для підтримки здорових стосунків у контексті освітнього процесу. Наголошено на провідних теоріях та підходах щодо емпатії, які застосовуються у педагогічній практиці. Автори аналізують різні аспекти емпатії та характеризують різні її рівні. У статті звернено увагу на важливість емпатії у формуванні позитивних стосунків між вчителями та учнями. На основі проведеного аналізу праць учених, стверджується, що формування емпатійної культури майбутнього вчителя напряму пов'язано з розвитком його компетентності. У статті наголошено на залежність якості освіти від емпатійної культури вчителів.

Ключові слова:

емпатія; емпатійна культура; емоційна сфера; діяльнісний підхід; компетентність.

Resume:

Kovaliova Olga. Empathy as a pre-condition for building healthy relationships in the educational process.

The article discusses the important topic of empathy as a key factor for maintaining healthy relationships in the context of the educational process. Key theories and approaches to empathy, which are used in pedagogical practice, are highlighted. The authors analyze different aspects of empathy and characterize its different levels. The article draws attention to the importance of empathy in the formation of positive relationships between teachers and students. Based on the analysis of the works of scientists, it is claimed that the formation of empathetic culture of the future teacher is directly related to the development of his competence. The article emphasizes the dependence of the quality of education on the empathetic culture of teachers.

Key words:

empathy; empathetic culture; emotional sphere; activity approach; competence.

Постановка проблеми. Система освіти в Україні вважається не лише базою для національного і духовного відродження суспільства, але й підґрунтям для формування нового покоління, здатного берегти та розширювати цінності національної культури та громадянського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній літературі термін «емпатія» набув поширення в 1950-х роках. Спочатку він розумівся буквально, як процес емоційного відображення стану іншої людини. На сьогодні серед дослідників феномену існують значні розбіжності в поглядах та інтерпретації. Наприклад, В. Бойко розглядає емпатію як емоційно-раціональну форму відображення, яка допомагає зрозуміти та передбачити індивідуальні особливості іншої людини. Р. Даймонд визначає емпатію як уявне перенесення себе в думки, почуття і дії іншого, що допомагає структурувати світ за її зразком. Д. Маєрс розглядає емпатію як мотив альтруїстичної поведінки. Т. Гаврилова вважає, що емпатія включає співпереживання та співчуття.

До кінця 1980-х років поняття «емпатія» та «емпатійна культура» тільки починають використовуватися в науковій літературі, оскільки формування самого феномену емпатійної культури не було предметом окремих досліджень, а лише розглядалося в контексті загальних та спеціальних завдань підготовки майбутніх учителів до роботи в школі.

Вивчення цих понять ґрунтується на педагогічній спадщині видатних педагогів, таких як А. Дістервег, Я. Коменський, І. Песталоцці,

Ж.-Ж. Руссо, П. Каптерев, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, а також на фундаментальних психологічних працях вчених, таких як А. Бен, Л. Виготський, П. Гальперін, А. Запорожець, А. Маслоу, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Е. Тітченер, Д. Ельконін тощо.

Формулювання цілей статті. Цілями цієї статті є дослідження поняття «емпатія», тлумачення поняття «емпатійна культура», актуалізація емпатії як ключової здібності педагога в педагогічній діяльності, аналіз різних аспектів емпатії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпатія відіграє ключову роль у видах діяльності, таких як медицина, управління та, в першу чергу, навчання. Загалом, емпатія є однією з найважливіших якостей особистості педагога та є основою успішного педагогічного процесу.

Емпатія для педагога означає здатність відчувати та розуміти стан, інтереси, радощі та переживання учня, відчувати з ним спільні емоції та співпереживати його проблеми та взаємини з іншими учнями. Ця здатність виявляється у доброзичливості, повазі до дітей, чутливості до їхнього життя, турботливому ставленні, відданості своїм обіцянкам, уважному спостереженні, розумінні та емоційному зв'язку. Крім того, педагог повинен мати емоційну стійкість, яка виявляється у терплячості, наполегливості, витримці та самовладанні навіть у стресових ситуаціях. Ця якість є важливою для успішного здійснення педагогічної діяльності, тому вона свідомо формується педагогом для підвищення ефективності його роботи.

У контексті розвитку демократичних та гуманістичних тенденцій у суспільстві, а також

наголошення на особистісно-орієнтованій парадигмі освіти, значення особистості педагога як незалежної цінності набуває все більшої вагомості. Особистість педагога виступає як центральний фактор успішності його професійної діяльності, її суб'єктом та головним інструментом. Історично це підтверджується словами І. Франка та К. Ушинського, які підкреслювали неперевершене значення особистості вчителя у процесі виховання.

Сучасне реформування системи освіти вимагає не лише оголошення, але й реалізації гуманістичних ідей. Один із ключових елементів успішних взаємин вчителя з дітьми – це його здатність зрозуміти та відчувати внутрішній світ дитини, поділитися її почуттями та переживаннями. Педагог-гуманіст може справді відчувати емпатію та співпереживання, адже це вимагає розвинутої здатності до співчуття та взаємодопомоги. У сучасних умовах особливу актуальність набуває дослідження якостей особистості педагога, зокрема розгляд емпатії.

Видатний український педагог В. Сухомлинський не досліджував емпатію як таку, проте він наголошував на емоційній сфері та культурі почуттів педагога. Його вчення відзначається ідеалом гуманізму та моральності, де важливою рисою педагога є його здатність до емпатії. Сухомлинський підкреслював значення взаєморозуміння та співпраці для встановлення добрих стосунків між вчителем і учнями. Його педагогічна система насичена гуманізмом, любов'ю та повагою до дітей, а сам він рекомендував педагогам розвивати вміння відчувати іншу людину та зрозуміти її.

Аналогічно до В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі також звертає увагу до емпатії, доброти та людяності у своїх педагогічних працях. Він вважає емпатійність «теплом серця» та «даром відчуження іншої людини», наголошуючи на взаєморозумінні.

Американський психолог та лідер гуманістичної психології К. Роджерс у своїй статті «Питання, які я задавав собі, якби був учителем», розглядає умови, за яких він вважав би себе готовим узяти відповідальність за дітей, ставши тим, хто допомагає їм у справжньому осмисленню нового і розвитку їхнього потенціалу. Він висуває сім ключових питань, на які, якщо він відповів би «так», він би вважав себе готовим. Ці питання покликані розкрити важливість емпатії як основної риси в педагогічній професії. Серед них:

- Чи маю я здібність відчувати внутрішній світ людини, яка зростає та навчається, і чи можу я емоційно реагувати на цей світ?
- Чи можу я дозволити собі бути самим собою і встановлювати відкриті, емоційно

насичені, нерольові взаємовідносини зі своїми учнями?

- Чи можу я проявити інтерес до кожного учня і дозволити йому слідувати своїм інтересам, незалежно від їхнього напрямку?

Ці питання відображають сутність емпатії як ключової риси в розумінні та відносинах педагога з учнями.

Наукові дослідження в галузі педагогіки, проведені різними вченими, такими як Б. Анан'єв, Ю. Бабанський, І. Бех та інші, показують, що професійні якості особистості педагога виявляються у взаємодії її потреб, свідомості, знань, емоційно-вольової сфери та практичних дій, спрямованих на професійне та особистісне зростання. Особлива увага приділяється професійним якостям, які охоплюють різноманітні аспекти, такі як працездатність, відповідальність, творчість, та співчуття.

Зазначені дослідження також підтверджують важливість розвитку комплексу професійно значущих якостей педагога для успішного виконання його функцій та завдань. Термін «професійно значущі якості» охоплює широкий спектр рис та характеристик, необхідних для ефективної педагогічної діяльності.

У висвітленні цих питань і досліджень можна побачити розвиток та удосконалення розуміння професійних вимог до педагогічної діяльності.

Найбільш визнаною інтегрованою особистісною якістю серед останніх визначаються педагогічні здібності.

Педагогічні здібності – це стійкі індивідуально-психологічні особливості людини, що сприяють успішному виконанню педагогічної діяльності та полягають у специфічній чуйності до об'єкта, засобів, умов педагогічної праці та здатності до створення продуктивних моделей формування шуканих рис та особистості вихованця.

Згідно з найпоширенішою концепцією педагогічних здібностей Н. Кузьміної, структуру останніх складають:

- гностичні – дослідження об'єкта, процесу, результатів власної діяльності;
- проєктувальні – добір, розподіл завдань;
- конструктивні – композиційна побудова системи роботи;
- комунікативні – встановлення стосунків з дітьми;
- організаторські – включення дітей у різні види діяльності.

О. Мороз виокремлює такі соціально-психологічні риси та властивості характеру педагога:

- загальногромадянські риси: широкий світогляд, принциповість і стійкість

переконань; громадська активність і цілеспрямованість; патріотизм і добре ставлення до представників інших національностей та країн; гуманізм; високий рівень свідомості; оптимізм; любов до праці.

- морально-педагогічні якості: висока моральна зрілість, справедливість і об'єктивність; педагогічне спрямування педагогічної ерудиції, високий рівень загальної культури; високий рівень моральних стосунків з людьми; акуратність та охайність; чесність, дисциплінованість, вимогливість; уміння спілкуватись з людьми.
- педагогічні якості: педагогічна спостережливість; педагогічна уява; педагогічний такт; педагогічна інтуїція; володіння педагогічною технікою; професійна працездатність.
- соціально-перцептивні якості: високий рівень соціального сприйняття й спостереження дійсності; активна інтелектуальна діяльність; швидка орієнтація у педагогічних ситуаціях; висока культура мовлення; володіння мімікою, тоном голосу, рухами, жестами.
- індивідуально-психологічні особливості: висока пізнавальна зацікавленість, любов до дітей і потреба працювати з ними; твердість характеру, витримка і самовладання; самостійність і діловитість у вирішенні життєво важливих задач.
- психолого-педагогічні здібності: адекватність сприйняття дитини та уважність до неї; прогнозування шляхів формування особистості; здатність передбачати можливі результати; виховний вплив на колектив і особистість.

Вираженість емпатії та її форма (співчуття, співпереживання) залежать як від природних особливостей особистості, наприклад, темпераменту, загальної чутливості, так і від умов виховання життєдіяльності людини, її емоційного досвіду.

Емпатія виникає і формується у взаємодії, спілкуванні. В основі цього процесу лежить механізм усвідомленої чи неусвідомленої ідентифікації. Остання так само є результатом дій більш фундаментальної якості людини – здатності порівнювати себе, свою особистість, поведінку, стан з іншими людьми (Актаєва, 2023).

Розрізняють такі форми емпатії: емоційна – заснована на механізмах корекції та наслідування моторних і афективних реакцій іншої людини; колективна – базується на інтелектуальних процесах, таких як порівняння, аналогія тощо; предикативна – та, що

проявляється як здатність передбачати афективні реакції іншої людини в конкретних ситуаціях.

Виокремлюють ще і поведінкову (дієву) емпатію. Якщо колективна та емоційна емпатія зазвичай можлива при будь-яких типах відносин, то поведінкова або дієва – зазвичай характерна для відносин з близькими людьми. При цьому ми не лише мислимо (сприймаємо, розуміємо), не лише відчуваємо, але й діємо. Ця вища форма емоцій – дієва і характеризує моральну сутність людини (Іщенко, 2021). Тому формування морально розвиненої особистості у своїй основі повинно спиратися на розвиток емпатійних здібностей. Встановлено, що емпатична здатність зростає з ростом життєвого досвіду, а також краще реалізується при подібності поведінки та емоційних реакцій суб'єктів.

Щодо рівнів, то емпатію поділяють на 3 рівні:

1-й рівень – найнижчий, це сліпота до почуттів і думок інших. Таких людей більше цікавлять власні думки, якщо їм здається, що вони добре знають і розуміють інших, їхні висновки часто помилкові. Втім, усвідомити свою помилку їм заважає низький рівень емпатії;

2-й рівень – епізодична сліпота до почуттів і думок інших зустрічається найчастіше. Властивий будь-яким типам особистості, хоча і в різних проявах;

3-й рівень емпатії – найвищий. Це постійне, глибоке і точне розуміння іншої людини, уявне відтворення його переживань, відчуття їх як власних, глибокий такт, що полегшує усвідомлення людиною своїх проблем і прийняття правильних рішень без всякого нав'язування своєї думки або своїх інтересів. Для цього треба вміти відректися від свого «Я», будувати відносини за принципами взаємної довіри та альтруїзму (Журавльова, 2007).

Емпатія заснована на вмінні вірно уявляти собі, що відбувається всередині іншої людини, що вона переживає, відчуває, як оцінює зовнішній світ. Форми емпатії залежать від типу і характеру міжособистісних відносин. Без компонента емпатії педагогічна дія буде незавершеною, оскільки втрачає індивідуального адресата. Це, зі свого боку, відображається на стилі педагогічної діяльності. Якщо дія педагога спирається тільки на співчуття до учня, але не містить розуміння і співдій йому, то вона презентує натуральний стиль діяльності вчителя.

Якщо в педагогічній дії емпатійний елемент взагалі відсутній, або він дуже слабкий, то педагог буде діяти в інтересах якогось «середнього учня». В цьому не має індивідуального розуміння та підходу до учня, й основним компонентом педагогічної дії буде суб'єктивна позиція вчителя, що відповідає формальному, авторитарному стилю.

Доведено, що найкращим буде стиль співробітництва, продуктивного спрямування. Вчитель такого стилю професійно знає, що дитина переживає, й відгукується на її переживання, радіє успіхам або засмучується разом з нею, що дає змогу більш адекватно осмислити ситуацію, виконати адресні правильні дії. Без нього немислиме педагогічне співробітництво, коли вчитель може побачити добро у «важкому школяреві» і допомогти йому виправитися. Крім того, емпатійний вчитель має на меті навчити школяра його ж успіхом. Емпатійність при цьому повинна активізувати дії, а не тільки викликати позитивні переживання. В цьому міститься цінність вчителя, а формування суб'єктивності і є змістом розвивального навчання.

Особисті відносини з вчителем активізують в учня надію на розуміння, співчуття, коли він дійсно стає для вчителя індивідуальністю. Тоді зникає стан протидорства, слабшає опір впливу, що у такий спосіб робить учня співучасником педагогічного процесу (Коган, 2005).

Формування професійної культури майбутнього вчителя на етапі його становлення неможливе без практичної складової. Готовність до практичної реалізації професійної діяльності передбачає: здатність до вибору стратегії вчителя при вирішенні конкретної педагогічної ситуації; вміння застосовувати доцільні засоби, форми, методи; наявність системи сформованих загальнолюдських та професійно значущих якостей.

На основі проведеного аналізу праць учених можна стверджувати, що формування емпатійної культури майбутнього вчителя напряму пов'язано з розвитком його компетентності, що є сукупністю інформаційних, перцептивних, комунікативних, соціокультурних компетентностей. Кожна із них включає емпатійну компоненту, тому що лише за такої умови може бути забезпечена суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учителем та його учнями.

Для формування емпатійної культури майбутнього вчителя важливим є реалізація діяльнісного підходу, оскільки формування відбувається у процесі навчальної, виховної, методичної діяльності студентів. Діяльнісний підхід у педагогіці досліджувався такими вченими, як О. Бондаревська (1997), Л. Буєва (1978), І. Зимня (2004), О. Леонт'єв (1977), В. Мерлін (1982).

Діяльнісний підхід у контексті нашого дослідження вагомий тому, що емпатійна культура педагога, по-перше, може реалізуватися лише через педагогічну діяльність учителя, а по-друге, виявом емпатійної культури може бути ефективно здійснена професійна

діяльність, яка у конкретних ситуаціях може розглядатися як емпатійна діяльність щодо учня.

Поряд з цим, емпатійну культуру можна вважати одним із визначальних факторів успішної реалізації різних видів професійної діяльності вчителя, зокрема таких як навчальна, комунікативна, виховна, корекційна, управлінська й інші. О. Леонт'єв, досліджуючи психологію діяльності, стверджував, що важливо, щоб процес діяльності мав усвідомлену мету, був мотиваційно зумовленим, мав спрямованість на визначений об'єкт (матеріальний чи нематеріальний), а також визначену структуру (Леонт'єв, 1977). На основі аналізу поглядів ученого можна відобразити зв'язок основних характеристик діяльності як процесу (за О. Леонт'євим) та формуванням емпатійної культури майбутнього вчителя початкових класів.

Гуманістичний напрямок у розв'язанні глобальних проблем освіти передбачає передусім виховання гуманістичного типу особистості учня.

Найважливішим критерієм гуманізації вищої освіти стають не стільки набуті знання, уміння та навички, скільки усвідомлення і прийняття кожним учнем гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення (Міненко, 2020).

На наш погляд, емпатійна спрямованість має спеціально формуватися у майбутнього вчителя, який до моменту вибору педагогічної професії вже повинен мати достатньо високий рівень емпатії. Рівень розвитку емпатійності людини, в першу чергу, визначається її спрямованістю, яка передбачає сформованість гуманних, альтруїстичних якостей особистості та відповідну до них просоціальну поведінку.

Завдяки підготовці вчителя, здатного до емпатійної педагогічної взаємодії, стає можливим розвиток у кожному учневі емпатійного суб'єкта учіння, діяльності та поведінки, що істотно збагачує виховні цілі сучасної школи. Чинна система освіти дозволяє сформувати емпатійність педагога, вихователя, психолога. Тому розробка системи виховання у педагогічних вищих навчальних закладах щодо розвитку емпатійних стосунків суб'єктів взаємодії може бути одним із дієвих шляхів реалізації суб'єкт-суб'єктної парадигми, гуманізації освіти та, внаслідок цього, розвитку вільної, високоморальної, самодостатньої особистості, яка успішно реалізує свій потенціал у професійній діяльності (Дворніченко, 2023).

Висновки. Система освіти в Україні визнається не просто базою для розвитку суспільства і культури, але й ключовим елементом формування нового покоління,

спроможного відстоювати та поглиблювати цінності національної культури та громадянського суспільства. Поняття емпатії відіграє значну роль у цьому процесі, як у психологічних дослідженнях, так і у педагогічній практиці. Емпатія не лише допомагає розуміти та передбачати індивідуальні особливості людини, а і є ключовим елементом успішного педагогічного процесу.

Вивчення емпатії та її культури базується на педагогічній спадщині видатних педагогів і фундаментальних психологічних працях вчених. Емпатія для педагога означає не лише відчуття та розуміння стану учня, але й виявлення доброзичливості, турботи, уважності та емоційного зв'язку з ним. У контексті сучасних тенденцій розвитку освіти, особистість педагога виступає як центральний фактор успішності його роботи, а її емпатія та спроможність до співпереживання стають невіддільними складовими успішного виховання та навчання.

Таким чином, розуміння та розвиток емпатії у педагогічній діяльності відіграють ключову роль у формуванні гуманістичних відносин та підвищенні якості освіти. Ефективна педагогічна практика базується на умінні відчувати, розуміти та відповідати на потреби та почуття учнів, створюючи сприятливе середовище для їхнього розвитку та самореалізації.

Діяльнісний підхід у педагогічній діяльності стає ключовим у формуванні емпатійної культури вчителя. Цей підхід дозволяє здійснювати ефективну педагогічну діяльність, що базується на взаємодії та співпраці між учителем та учнями.

Таким чином, емпатійна культура майбутнього вчителя визначає його здатність до успішної реалізації професійної діяльності та сприяє створенню позитивного педагогічного середовища для учнів. Вона є важливим елементом формування гуманістичних відносин у навчальному процесі та сприяє всебічному розвитку особистості.

Список використаних джерел

- Aktaeva, M. (2023). Емпатія як необхідна професійна навичка практикуючого психолога. *Наукові Перспективи*. № 3 (33). URL: [https://Doi.Org/10.52058/2708-7530-2023-3\(33\)](https://Doi.Org/10.52058/2708-7530-2023-3(33))
- Дворніченко, Л.Л. (2023). Емпіричне дослідження особливостей прояву емпатії у студентів зво. *Слобожанський Науковий Вісник. Серія: Психологія*. № 2. URL: <https://Doi.Org/10.32782/Psyspu/2023.2>
- Іщенко, М.В. (2021). Емпатія в структурі екології відносин у вищій педагогічній музичній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій загальноосвітній школах*. URL: <https://Doi.Org/10.32840/1992-5786.2021.75-1.31>
- Журавльова, Л.П. (2007). *Психологія емпатії: Монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 328 с.
- Коган, І.М. (2005). *Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ: Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2005. 20 с.
- Міненко, О.О. (2020). Емпатія як професійно значуща якість педагогів дошкільних навчальних закладів. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 31 (70). URL: <https://Doi.Org/10.32838/2709-3093/2020.4/35>

References

- Aktaeva M. Empathy as a necessary professional skill of a practicing psychologist // *Scientific Perspectives*; No. 3 (33). 2023. URL: [https://Doi.Org/10.52058/2708-7530-2023-3\(33\)](https://Doi.Org/10.52058/2708-7530-2023-3(33)) [in Ukrainian]
- Dvornichenko L.L. Empirical study of the peculiarities of empathy in students // *Slobozhansky Scientific Bulletin*. Series: Psychology; No.2 (2023). 2023. URL: <https://Doi.Org/10.32782/Psyspu/2023.2> [in Ukrainian]
- Ishchenko M.V. Empathy in the structure of the ecology of relations in higher pedagogical music education // *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Schools*. 2021. URL: <https://Doi.Org/10.32840/1992-5786.2021.75-1.31> [in Ukrainian]
- Zhuravliova L.P. Psychology of empathy: Monograph. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University, 2007. 328 p.
- Kogan I.M. Empathy and peculiarities of its development in children of younger school age: Author's Ref. Diss... *Cand. Psychol. Sciences: 19.00.07 / Kogan I.M. K.: G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2005. 20 p.*
- Minenko O.O. Empathy as a professionally significant quality of teachers of preschool educational institutions // *Scholarly Notes of Tavriada National V.I. Vernadsky University*. Series: Psychology; Volume 31 (70). 2020. URL: <https://Doi.Org/10.32838/2709-3093/2020.4/35> [in Ukrainian]

Відомості про автора:

Ковальова Ольга Вікторівна
 kovalova.ov.mdpu@gmail.com
 Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
 Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
 Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-100-116

Матеріал надійшов до редакції 28. 03. 2024 р.
 Прийнято до друку 14. 04. 2024 р.

Information about the author:

Kovaliova Olga Viktorivna
 kovalova.ov.mdpu@gmail.com
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
 Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-100-116

Received at the editorial office 28. 03. 2024.
 Accepted for publishing 14. 04. 2024.

УДК 373.2.015.31:316.647.5:172.15(477)

РОЛЬ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Валентина Ляпунова, Ірина Негрій

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

У статті розглянуто важливі аспекти взаємозв'язку між толерантністю та формуванням національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку в умовах сучасного українського суспільства. Досліджено роль толерантності у формуванні позитивного ставлення дітей до рідної культури, мови, традицій, цінностей та основні аспекти цього процесу. Висвітлено роль толерантності у процесі формування національної ідентичності дітей старшого дошкільного віку. Надано тлумачення змісту термінів «толерантність», «національна ідентичність». Представлено основні напрацювання закордонних та вітчизняних науковців з досліджуваної проблеми. Проаналізовано головні законодавчі документи України, які акцентують увагу на вихованні толерантності та формуванні національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку. Підкреслено, що толерантність має важливе значення в контексті національності та розвитку українського демократичного суспільства.

Ключові слова:

старший дошкільний вік; толерантність; національна ідентичність; національна свідомість; українська національна ідентичність.

Resume:

Liapunova Valentyna, Nehrii Iryna. The role of tolerance in the formation of the national identity of senior preschool children.

The article considers important aspects of the relationship between tolerance and the formation of national identity in senior preschool children in the conditions of modern Ukrainian society. The role of tolerance in the formation of a positive attitude of children to their native culture, language, traditions, values and the main aspects of this process is considered. The article highlights the role of tolerance in the process of forming the national identity of senior preschool children. An interpretation of the meaning of the terms «tolerance», «national identity» is provided. The main developments of foreign and domestic scientists on the investigated problem are presented. The main legislative documents of Ukraine, which emphasize the education of tolerance and the formation of national identity in children of senior preschool age, are analyzed. It is emphasized that tolerance is important in the context of nationality and the development of Ukrainian democratic society.

In the context of the formation of national identity in senior preschool children, tolerance opens the door to studying and understanding the diversity of cultures, traditions, languages and histories; helps children to perceive and respect their own national heritage, as well as to understand and accept diversity in the worldview and life views of others; fosters openness to communication in children, promotes the development of empathy and intercultural dialogue; forms in them a sense of dignity, equality and mutual respect, which are integral components of national identity. Thus, tolerance is a key element in building a harmonious and peaceful society where diversity is seen as an asset rather than a threat.

Key words:

senior preschool age; tolerance; national identity; national consciousness; Ukrainian national identity.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де глобалізація і різноманітність культур та національних ідентичностей стають все більш очевидними, питання толерантності відіграє ключову роль у формуванні національної ідентичності особистості. Толерантність стає основою для взаєморозуміння, поваги до інших та відкритого сприйняття соціуму. Формування національної ідентичності дітей дошкільного віку набуває особливого значення, оскільки допомагає маленьким особистостям розуміти своє місце в суспільстві, проявляти повагу до свого коріння, а також вивчати різноманіття сучасного світу. Особливо важливим цей процес виступає для дітей старшого дошкільного віку, бо саме на цьому віковому етапі діти починають усвідомлювати своє соціальне оточення, сприймати різноманіття культурних та національних особливостей.

В Україні проживають люди різних національностей, тому діти постійно зіштовхуються з різноманітністю культур, мов, традицій та релігій, тому в такому контексті толерантність допомагає їм розуміти й поважати цю різницю, що є важливим для міжкультурного спілкування. У національному плані толерантність особливо важлива тим, що

характеризується глобалізацією економіки і зростаючою мобільністю, прискореним розвитком комунікацій, інтеграції та взаємозалежності, великомасштабними міграційними процесами й переміщенням населення, урбанізацією і трансформуванням соціальних моделей.

Саме толерантність сприяє побудові позитивних відносин у спільноті, зокрема діти, які виростають у толерантному оточенні, більш відкриті до спілкування з різними людьми, що сприяє їх соціальній інтеграції. Виховання толерантності у дітей сприяє побудові мирного та співіснуючого суспільства. Толерантність вчить дітей бачити кожну людину, як унікальну особистість, незалежно від її походження, віросповідання чи соціального статусу – це протидія дискримінації та створює справедливе й вільне суспільство. Виховання в душі національної толерантності починається з прищеплення дітям старшого дошкільного віку знань про їхні права та свободи.

В Україні на державному рівні реалізація виховних засад толерантності передбачає існування справедливого та неупередженого законодавства, дотримання правопорядку, судово-процесуальних та адміністративних

норм. Про це йдеться у низці чинних вітчизняних законодавчих документів: Законах України «Про освіту» (ред. від 2021), «Про дошкільну освіту» (ред. від 2023), «Про охорону дитинства» (2001), «Про захист суспільної моралі» (2003); Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (ред. від 2021); Методичних рекомендаціях щодо здійснення освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану (2022).

У преамбулі Конституції України наголошується, що Верховна Рада України діє від імені українського народу – всіх національностей, що проживають на її території, виражаючи суверенну волю народу, дбаючи про забезпечення прав і свобод людини та гідних умов її життя, піклуючись про зміцнення громадянської злагоди на землі України, усвідомлюючи відповідальність перед Богом, власною совістю, попередніми, нинішнім та прийдешніми поколіннями українців (*Конституція України*, 1996).

Для вирішення завдань формування національної ідентичності в Україні важливо сприяти розвитку освіти, культурної політики, мовної політики, сприяти взаєморозумінню та толерантності між усіма групами населення. Також важливо створювати умови для вивчення та відродження української культури, традицій та цінностей. Проблема формування української національної ідентичності знайшла втілення у стратегічних державних освітніх документах: Законах України «Про освіту» (ред. від 2021), «Про культуру» (ред. від 2023), «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022), «Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України у ХХ столітті» (ред. від 2023); Постанові Верховної Ради «Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015); Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання в системі освіти України до 2025 року» (2022).

Важливо наголосити, що історично тривалий час Україна не мала ні національної держави з її державним апаратом, ні громадянського суспільства, що призвело до того, що сучасні українці не мали об'єктивних передумов для формування громадянської/національної ідентичності/позиції. Тому важливо «відновити» або наново створити громадянську націю з її національною ідентичністю. Формування національної ідентичності – це тривалий процес, який потребує уважного ставлення до

своєрідності всіх етносів, які проживають в Україні.

Сучасна українська психолого-педагогічна наука відносить проблему толерантності до найактуальніших завдань формування національної ідентичності сучасної дитини старшого дошкільного віку. Саме національно-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку, їхня підготовка до активної, творчої, соціально значущої і міжкультурної життєдіяльності є найважливішою складовою розвитку українського суспільства і держави в змінних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічну основу дослідження становлять праці вітчизняних та зарубіжних істориків, педагогів, психологів, присвячені питанням ролі та місця толерантності у формуванні національної ідентичності дітей дошкільного віку. Головні здобутки наведено нижче:

- проблема толерантності як соціально-культурного феномену (Ф. Бацевич, С. Грабовський, О. Дарморіз) та національна ідентичність як соціокультурний феномен (М. Козловець, 2009);
- систематизація українських національних духовних, моральних цінностей (М. Боришевський, І. Ващенко, С. Возняк, О. Вишневський, Г. Ситник, П. Ситнік);
- ідеї вітчизняних науковців (А. Асмолов, А. Богуш, І. Бех, С. Братченко, Б. Гершунський, О. Докукіна, В. Дума, К. Журба, О. Запорожець, А. Зімбуні, Л. Капітан, О. Кононко, В. Лекторський, В. Маралов, І. Огієнко, О. Сухомлинський, С. Федоренко, І. Шкільна) та зарубіжних науковців (Е. Сміт (Сміт, 2006), А. Adler, G. Allport, W. Brown, A. Ellis) щодо аспектів зародження ідей та ролі толерантності як соціальної та національної цінності суспільства;
- різні аспекти становлення українського етносу й нації (В. Антонович, О. Бочковський, Я. Дашкевич, Д. Дорошенко, М. Грушевський, М. Костомарова, С. Рудницький, Г. Касьянова);
- роль толерантності в контексті домінування глобалізаційних тенденцій у вимірах сучасної української культури в наукових працях «Толерантність як імператив: національна ідентичність в добу глобалізації» та «Консолідація України на основі платформи толерантності» (Кремін, 2011, с. 9);
- роль толерантності у сформованості національної ідентичності в системі соціальних комунікацій (Н. Глушаниця,

- Л. Конопляник, Ю. Пришупа, О. Шостак, А. Колісниченко, С. Харицька);
- толерантність як соціально значуща цінність формування українського громадянського суспільства (М. Синоруб);
- національна ідентичність як основа розвитку громадянського суспільства в умовах глобалізації (В. Макачук);
- толерантність як основа національної та етнічної ідентичності (Палько, 2012, с. 5), виміри етнічної толерантності української молоді (К. Дементьєва, Л. Чикур, & В. Шебанова, 2022);
- підтримка толерантної національної ідентичності (L. Adelman, J. Gale, M. Verkuyten, & K. Yogeewaran, 2023).

Однак аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що питання ролі толерантності у формуванні національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку недостатньо висвітлено. Тому завданням нашої статті є висвітлення особливостей та ролі толерантності у вихованні дітей старшого дошкільного віку; розкриття сутності понять «толерантність» та «національна ідентичність».

Формулювання цілей статті. Мета статті – теоретичний аналіз ролі толерантності у формуванні національної ідентичності дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні для України питання збереження власної автентичності є актуальним не лише з естетичної точки зору, але й як складова національної самосвідомості, ідентичності та гідності. Збереження власної автентичності є елементом національного ідентифікаційного процесу, який сприяє збереженню унікальності та культурного багатства країни. Автентичність у всіх її проявах – це інструмент, який об'єднує українців, надає їм впевненість у собі. Збереження автентичності забезпечується не лише збереженням традицій, звичаїв, мови та історії, але й завдяки збереженню мистецтва, ремесл, архітектурних пам'яток та інших аспектів культурної спадщини. Для цього потрібна системна робота з боку держави, громадських організацій, освітніх установ, засобів масової інформації та кожного індивідуума, який має свідомість своєї національної приналежності. Розуміння важливості збереження автентичності є ключовим для підтримки національної ідентичності та гідності серед українського народу.

Проблема формування національної ідентичності в Україні має історичні етапи та залишається актуальною в сучасних глобальних та політичних викликах. Ключові аспекти цієї проблеми охоплюють:

- історичний контекст – Україна має багату історію та культурний спадок, велика частина її історії переживала вплив зовнішніх сил, що суттєво вплинуло на формування національної ідентичності: Князівство Київське (14 ст.–1471), Литовсько-Польська держава (1236–1795), Козацька доба (XVI–XVIII ст.), російська імперія (1721–1917), радянський союз (1917–1991), Незалежність України (1991). Згадані історичні періоди не тільки відображають складну історію України, але саме завдяки їм і склалися основи для формування сучасної національної ідентичності українського народу;
- мовна ситуація – питання української мови та білінгвізму в країні залишаються складними, збереження та розвиток української мови є елементом формування національної ідентичності. Українська мова є не лише засобом спілкування, але й ключовим елементом національної самосвідомості, вона показує багатогранність української культури, історії. Білінгвізм, як уміння спілкуватися на двох чи більше мовах, може мати позитивний вплив на культурну різноманітність та взаєморозуміння між іншими групами населення, однак важливо забезпечити умови, щоб українська мова залишалася пріоритетною в усіх сферах суспільства, включаючи освіту, медіа, адміністративні послуги та культурні події;
- політична нестабільність – політичні зміни та конфлікти впливають на сприйняття та розвиток національної ідентичності, спонукаючи громадян до переосмислення своїх цінностей та ідентичності: Помаранчева революція (2004), Революція гідності/Єврореволюція (2014), анексія Автономної Республіки Крим (2014), початок антитерористичної операції на Сході (2014), повномасштабна війна (2022).
- культурна різноманітність – Україна населена представниками різних етнічних груп (українці, росіяни, поляки, євреї, татари, угорці) кожна група має свою унікальну культуру, традиції та мову, що створює певні виклики щодо забезпечення рівноправ'я, толерантності та взаєморозуміння між ними. Релігійна різноманітність включає православ'я, католицизм, іслам, юдаїзм та інші віросповідання, кожна релігійна спільнота має свої святині, обряди та традиції. Різноманітність культурних традицій

проявляється в українських народних обрядах, святкуваннях, мистецтві, архітектурі та інших аспектах культурного життя, кожен регіон має свої унікальні традиції та звичаї. Така культурна різноманітність є джерелом багатства та креативності, але водночас вона може створювати виклики у сфері взаєморозуміння, толерантності та рівноправ'я. Тому важливо працювати над побудовою відкритого, толерантного суспільства, яке шанобливо ставитися до кожної культурної групи та її традицій і поважає їх;

- еволюція суспільства – зміна умов життя та розвиток технологій впливають на сприйняття та розвиток національної ідентичності, зокрема молодого покоління.

Логіка нашого дослідження вимагала визначення сутності окреслених понять «толерантність», «національна ідентичність» та «українська національна ідентичність». Далі ми надаємо визначення по кожному з них:

Толерантність (від лат. «tolerantia» – стійкість, міцність, витривалість, терпимість) – це пошана, ухвалення і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів виявлення людської індивідуальності, необхідна умова миру та соціально-економічного розвитку всіх народів («Декларація принципів толерантності», 1995); визнання того, що всі ми як особистості, як представники різних соціальних і національних груп, носії певної культури, відрізняємося один від одного; практика толерантності поєднує в собі доброту й щедрість, толерантність може сформулювати особистість людини та її відмінність, а також приналежність до нації (W. Brown, 2006, с. 793).

Виховання толерантності у дітей старшого дошкільного віку – це педагогічний процес формування особистості дошкільника, здатної до свідомих характерних проявів (безкорисної турботи та чуйності; доброзичливих емоційних проявів та емпатії; рівноправного та поступливого ставлення до оточуючих; позитивного прийняття себе та стриманого відстоювання своїх позицій), які виявляються у спілкуванні, вчинках та спільній діяльності. Головне завдання – сформувати ставлення до толерантності як до цінності. Адже виховання толерантності у дітей старшого дошкільного віку в майбутньому матиме місце в існуванні та розвитку нашої держави (Капітан, 2016, с. 82).

Цінними для нашого дослідження є наукові праці – «Толерантність як імператив: національна ідентичність в добу глобалізації» та «Консолідація України на основі платформи

толерантності» авторства В. Кременя. У своїй наукових працях він досліджує питання педагогіки толерантності в контексті сучасних глобалізаційних процесів, культурних вимірів, які впливають на формування національної ідентичності. Наукова праця «Толерантність як імператив: національна ідентичність в добу глобалізації» стала важливим внеском у розуміння сучасних соціокультурних процесів та їх впливу на формування національної ідентичності в умовах глобалізації, аналізує значення толерантності як імперативу, необхідного для побудови гармонійного та різноманітного суспільства. В роботі детально описується толерантність, яка сприяє формуванню національної ідентичності, зокрема у контексті різноманітних культурних, етнічних та соціальних груп (Кремень, 2011, с. 5).

Наукова праця «Консолідація України на основі платформи толерантності» на сучасному етапі посідає почесне місце у розумінні процесів національної консолідації в Україні та ролі толерантності в цих процесах. Аналізуючи політичну, етнічну та соціокультурну ситуацію в Україні, В. Кремень досліджував можливості зміцнення єдності та ідентичності нації, розглядав роль толерантності у процесах консолідації, виокремлюючи її значення як основи спільного життя різних соціальних та етнічних груп. Ця наукова праця є важливим доповненням до дискусій щодо консолідації українського суспільства й відображає актуальні проблеми та перспективи для формування національної ідентичності на основі цінностей толерантності (Кремень, 2014, с. 7).

Національна ідентичність – це внутрішнє відчуття приналежності до свого народу, його культури, мови та історії, яке зберігається в серцях кожного сина і дочки України (Т. Шевченко); це повага до своєї нації, до її традицій, мови, культури та історії, це свідомість своєї унікальності та гордість за свій народ (І. Франко); це невід'ємна частина душі українця, яка виражається в його любові до Батьківщини, вірності її ідеалам, готовності захищати її честь та гідність (Л. Українка); це внутрішнє відчуття спільності, єдності зі своїм народом, яке об'єднує нас у відстоюванні наших історичних та культурних цінностей (М. Грушевський); це не лише свідомість своєї національності, а й активна участь у житті своєї країни, бажання бути зв'язаним з її долею та розвитком (В. Стус); це усвідомлення належності до певної національної спільноти, включно з її емоційною і ціннісною значущістю, усвідомлення власної причетності до певної нації та системи її цінностей: мови, релігії, етичних норм, культурної спадщини (Галіч,

2010, с. 182); це індивідуальне й колективне відчуття належності до певної національної спільноти, ототожнення з її символами, цінностями, культурою, історією, територією, державними та правовими інституціями, політичними й економічними інтересами (Козловець, 2012, с. 6). У цьому контексті національна ідентичність є певною призмою, через яку проглядають чимало аспектів сучасного українського життя разом з проблемами нації, національного самовизначення та толерантності.

Українська національна ідентичність – це стійке усвідомлення людиною приналежності до української нації як самобутньої спільноти, об'єднаної назвою, символами, географічним та етносоціальним походженням, історичною пам'яттю, комплексом духовно-культурних цінностей, зокрема українською мовою і народними традиціями (*Про основні засади державної політики...*, 2022).

Одним із перших, хто почав розглядати питання формування національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку та ролі толерантності в цьому процесі був В. Сухомлинський. Видатний український педагог активно працював у галузі освіти та виховання дітей дошкільного віку, підкреслював важливість розвитку толерантності та моральних цінностей у дітей ще з раннього віку. Його педагогічні принципи та методики виховання стали основою для багатьох педагогічних шкіл і підходів у вихованні дітей дошкільного віку. В. Сухомлинський наголошував на важливості формування національної свідомості, любові до рідної землі, історії та культури народу. В його працях («Щоденник» та «Заповіти») містяться багато важливих вказівок щодо виховання дітей старшого дошкільного віку у патріотичному дусі й розвитку толерантності до інших національностей та культур. Таким чином, В. Сухомлинський є однією із ключових фігур у сфері педагогіки, який присвятив своє життя покликанню виховання національно свідомих та толерантних громадян (Капітан, 2016, с. 85).

Цінною для нашого дослідження є діяльність відомого українського письменника, громадського діяча та публіциста І. Огієнка, який неодноразово звертався до питання формування національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку та ролі толерантності в цьому процесі. Був відомим завдяки своїм патріотичним поглядам та закликам до об'єднання українського народу навколо спільних цінностей та ідей, вважав, що толерантність та повага до різноманітності є ключовими аспектами будівництва мирного та процвітаючого суспільства. У своїх творах та

публіцистичних статтях І. Огієнко наголошував на таких ключових моментах:

- унікальність культурної спадщини: наголошував на важливості збереження та розвитку української мови, традицій, звичаїв та історичної пам'яті як основи національної ідентичності;
- толерантне ставлення до інших культур та поглядів: підтримував ідею взаємоповаги та толерантності до інших національних та культурних спільнот, а також до різних поглядів та переконань;
- просвітницька діяльність: сприяв просвітницькій діяльності, спрямованій на підвищення рівня освіти та свідомості українського народу, що так само сприяло формуванню національної самосвідомості.

У його професійному доробку понад тисячу праць з проблем мовознавства, літературознавства, історії української національної культури, філософії: «Історія української літератури» – про розвиток української літератури від найдавніших часів до сучасності; «Національна ідентичність України» – питання формування та розвитку національної ідентичності українського народу через призму історії, мови, культури та інших аспектів; «Толерантність і взаєморозуміння» – роль толерантності у сучасному суспільстві та її вплив на міжетнічні та міжрелігійні відносини.

Враховуючи вищезазначену інформацію, можемо підсумувати, що формування національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку є складним і багатограним процесом, який містить різні аспекти культурного, соціального та особистісного розвитку. Роль толерантності у формуванні національної ідентичності та свідомості надзвичайно важлива, оскільки вона сприяє розумінню та прийняттю різноманітності культур, традицій, переконань та цінностей.

Для дітей старшого дошкільного віку потрібно надавати можливість дізнаватися про національну історію, традиції, звичаї та значення своєї нації; водночас, діти також повинні вивчати й розуміти культурні особливості та традиції інших народів і етнічних груп. Важливо стимулювати у дітей старшого дошкільного віку інтерес до вивчення рідної мови, літератури, музики, танців та інших аспектів культури свого народу, у той же час, важливо виховувати розуміння й повагу до інших мов та культур. Діти старшого дошкільного віку мають вчитися бути толерантними до різних культурних, релігійних та етнічних груп. Загалом, виховання толерантності та розвиток національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку вимагає систематичної роботи з

батьками/опікунами, вихователями та іншими освітніми працівниками, спрямованої на розуміння та прийняття культурної різноманітності.

Висновки. Отже, втілення в життя толерантних ідей нерозривно пов'язане із розвитком та вихованням особистості, яке потрібно починати ще з раннього віку. Виховання толерантності у дітей старшого дошкільного віку – це, з педагогічної точки зору, цілеспрямоване створення соціально-педагогічних умов толерантної взаємодії, культури спілкування. Толерантність, як принцип поваги та розуміння інших людей, сприяє створенню позитивного соціального середовища, де кожен може вільно виражати свої переконання та ідеї.

У контексті формування національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку

толерантність «відкриває двері» до вивчення та розуміння різноманітності культур, традицій, мов та історій; допомагає дітям сприймати й поважати свою власну національну спадщину, а також розуміти та приймати різноманітність у світогляді та життєвих поглядах інших; виховує в дітях відкритість до спілкування, сприяє розвитку емпатії та міжкультурного діалогу; формує в них почуття гідності, рівності та взаємоповаги, що є невід'ємними складовими національної ідентичності. Таким чином, толерантність є ключовим елементом у розбудові гармонійного та мирного суспільства, де різноманітність розглядається як багатство, а не загроза.

Проведене наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми і передбачає подальший науково-педагогічний пошук у цьому напрямку.

Список використаних джерел

- Галіч, Т.О. (2010). Простір національних ідентичностей в Україні: траєкторія формування та відтворення (методологія та методика дослідження). *Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, Вип. 16. С. 180–185.
- Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО. (1995).* URL: https://web.archive.org/web/20180715224508/http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503
- Закон «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» від 13.12.2022.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>
- Капітан, Л.І. (2016). Виховання толерантності в дітей старшого дошкільного віку в контексті сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Карпатська вежа. С. 81–89.
- Козловець, М.А. (2012). Теоретичні засади дослідження формування української національної ідентичності. *Грані*. 2 (82), 44–48.
- Козловець, М.А. (2009). *Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 449 с.
- Конституція України. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
- Кремень, В.Г. (2011). *Толерантність як імператив: національна ідентичність в добу глобалізації*. День, № 42–43. С. 5–10.
- Кремень, В.Г. (2014). *Консолідація України на основі платформи толерантності*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухолинського. 46 (108), 7–12.
- Палько, І.М. (2012). Толерантність, як основа національної та етнічної ідентичності *Регіональні аспекти модернізації соціально-економічних процесів в умовах суспільної нестабільності*. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка. С. 5–10.
- Сміт, Е. (2006). *Нації та націоналізм у глобальну епоху*. М. М. Климчук, Т. В. Цимбал (Пер.). Київ: Ніка-Центр. 320 с. URL: <http://litopys.org.ua/smith/smi.htm>
- Brown, W. (2006). *Regulating aversion: Tolerance in the age of identity and empire*. Princeton, NJ: Princeton University Press. P. 201–206.
- Verkuyten, M., Gale, J., Adelman, L., & Yogeewaran, K.

References

- Brown W. (2006). *Regulating aversion: Tolerance in the age of identity and empire*. Princeton, NJ: Princeton University Press. P. 201-206. [in English]
- Constitution of Ukraine. Information of the Verkhovna Rada of Ukraine (VVR), 1996, No. 30, Art. 141.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian]
- Halich T.O. (2010). The space of national identities in Ukraine: trajectory of formation and reproduction (methodology and research methods). *Methodology, theory and practice of sociological analysis of modern society: KhNU named after V. N. Karazin*. Vol. 16. P. 180-185. [in Ukrainian]
- Kapitan L.I. (2016). Education of tolerance in senior preschool children age in the context of the modern educational paradigm. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Carpathian Tower*. P. 81-89. [in Ukrainian]
- Kozlovets M.A. (2012). Theoretical foundations of research of formation of Ukrainian national identity. *Grani*. No. 2 (82). P. 44-48. [in Ukrainian]
- Kozlovets M.A. (2009). *The phenomenon of national identity: challenges of globalization: a monograph*. Zhytomyr: Publication of ZhDU named after I. Franko. 449 p. [in Ukrainian]
- Kremen V.H. (2011). Tolerance as an imperative: national identity in the age of globalization. *Day*. No. 42-43. P. 5-10. [in Ukrainian]
- Kremen V.H. (2014). Consolidation of Ukraine on the basis of the platform of tolerance Mykolaiv: V.O. Sukhomlynsky MNU. Issue 1.46 (108). P. 7-12. [in Ukrainian]
- Law «On the basic principles of state policy in the field of approval of Ukrainian national and civil identity» dated 13.12.2022.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text> [in Ukrainian]
- Palko I.M. (2012). Tolerance as the basis of national and ethnic identities. *Regional aspects of modernization of socio-economic processes in conditions of social instability*. Zhytomyr: Ivan Franko Zhytomyr State University Publishing House. P. 5-10. [in Ukrainian]
- Smith E. (2006). *Nations and nationalism in the global era / trans. from English by M.M. Klymchuk, T.V. Tsymbal*. Kyiv: Nika-Center, 2006. 320 p. URL: <http://litopys.org.ua/smith/smi.htm> [in Ukrainian]
- UNESCO declaration of principles of tolerance. International document of 16.11.1995.* URL: <https://web.archive.org/web/20180715224508/>

(2023). Maintaining a tolerant national identity: Divergent implications for the acceptance of minority groups, 2023. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jasp.12993>

http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503
[in Ukrainian]
Verkuyten M., Gale J., Adelman L., Yogeeswaran K.
Maintaining a tolerant national identity: Divergent implications for the acceptance of minority groups, 2023. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jasp.12993>. [in English]

Відомості про авторів:

Ляпунова Валентина Анатоліївна
lapunova001@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Негрій Ірина Іванівна

irinaneiry4@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-117-123

*Матеріал надійшов до редакції 04. 04. 2024 р.
Прийнято до друку 29. 04. 2024 р.*

Information about the authors:

Liapunova Valentyna Anatoliivna
lapunova001@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Nehrii Iryna Ivanivna

ira.negriy@icloud.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-117-123

*Received at the editorial office 04. 04. 2024.
Accepted for publishing 29. 04. 2024.*

ФОРМИРАНЕ НА КОМУНИКАТИВНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ КАТО КОМПОНЕНТ НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО УМЕНИЕ НА УЧИТЕЛЯ ПО МУЗИКАЛНО ИЗКУСТВО

Арина Митева, Анна Врубел

Мелітополски държавен педагогически университет на името на Богдан Хмелницки

Резюме:

Статията разглежда същността на комуникативната компетентност на учител-музикант в дисциплините от дирижерско-хоровия цикъл като интегративно качество, което позволява по-ефективно извършване на професионално-педагогическа дейност, определя необходимите комуникативни способности на учител-музикант, компонентите на комуникативната компетентност и етапите на нейното развитие в структурата на понятието "професионална компетентност бъдещ учител-музикант". Определена е спецификата, разработени са моделът и педагогическите условия за формиране на комуникативна компетентност на бъдещия учител по музика. Предложена е структурата на готовността на бъдещите учители по музика за развитие на комуникативната компетентност на студентите, която включва съдържателен, процесуален и рефлексивен компонент. Определят се първичните и подчинените педагогически условия, необходими за професионалната подготовка на бъдещия учител-музикант, които осигуряват неговата готовност за развитие на комуникативна компетентност, определя се значението на практическото обучение, диалогичното взаимодействие и рефлексивните методи на обучение.

Подчертава се, че способността на бъдещия учител-музикант да общува с учениците чрез средствата на музикалното изкуство, да им предава собствения си опит в художествено-педагогическото общуване, допринася за развитието на комуникативната компетентност.

Ключови думи:

професионално-педагогическа дейност; комуникативна компетентност; комуникативни способности и качества; майсторство на учител-музикант; професионална дейност.

Resume:

Mitieva Aryna, Vrubel Anna. Formation of communicative competence as a component of professional skill of the teacher-conductor.

The article examines the essence of the communicative competence of a teacher-musician in the disciplines of the conducting-choral cycle as an integrative quality that allows to carry out professional-pedagogical activities more effectively, defines the necessary communicative abilities of a teacher-musician, the components of communicative competence and the stages of its development in the structure of the concept of "professional competence of future teacher-musician". The specifics were determined, the model and pedagogical conditions for the formation of communicative competence of the future music teacher were developed. The structure of readiness of future music teachers for the development of communicative competence of students of higher education is proposed, which includes a substantive, procedural and reflective component. The primary and subordinate pedagogical conditions necessary for the professional training of the future teacher-musician are determined, which ensure his readiness for the development of communicative competence, the importance of practical training, dialogical interaction and reflective teaching methods is determined.

It is emphasized that the ability of the future teacher-musician to work with students through the means of musical art, to convey to them their own experience of artistic and pedagogical communication, contributes to the development of communicative competence.

Key words:

professional and pedagogical activity; communicative competence; communicative abilities and qualities; mastery of a teacher-musician; professional activity.

Формулиране на проблема. През периода на независимостта на Украйна се извършват специфични мащабни социално-икономически и духовно-културни трансформации, които се проявяват в отслабването на влиянието на музиката в образованието на обществената култура. В такива условия съвременното общество поставя нови изисквания към професионалната подготовка на бъдещия учител по музика, който е в състояние да задоволи информационните потребности и да формира миогледа и духовно-ценностните ориентации на по-младите поколения. В обучението на бъдещия учител по музика основният приоритет трябва да бъде развитието на неговата комуникативна компетентност, която ще се определя от способността да дешифрира нотния текст на музикално произведение и да го интерпретира под формата на вербални и невербални език. Следователно подготовката на бъдещия учител по музика за формиране на комуникативна компетентност е важен компонент на професионалното обучение във висшите учебни заведения. Това е свързано и с нарастването на социокултурната роля на учителя по музика, който излъчва националните

и световните културни ценности на човечеството, духовността и художествено-естетическите идеали на студентите.

Необходим компонент на професионално-педагогическата компетентност на бъдещия учител по музика е комуникативната компетентност, която ще осигури изпълнението на професионални дейности на високо ниво. В същото време проблемът с комуникацията е пречка за педагогическото влияние на учителя в образователната работа и прави невъзможно извършването на педагогическа дейност като цяло.

Анализ на последните изследвания и публикации. През последните години концептуалните аспекти на професионалната подготовка на бъдещите учители са задълбочено засегнати в психолого-педагогическата и научно-методическата литература. В трудовете на И. Бех, И. Зязюн, И. Пидласоги, М. Фицуме, М. Ярмаченко се разглеждат общите педагогически принципи на професионалното образование на бъдещите учители; проблемите на професионалното обучение на учители-музиканти и съвременната теория на изкуството и музикално-педагогическото образование са

разработени в трудовете на О. Олексюк, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовски, О. Рудницка, О. Шчолокова и др.; в проучванията на А. Козир, В. Мутсмахер са подчертани методическите аспекти на обучението на бъдещия учител по музика. Бяха анализирани проблеми в областта на музикалното изпълнение (А. Archazhnikova, N. Bila, E. Seth и др.), Психологическо дирижиране (G. Erzhemskyi, R. Kofman, V. Petrushyn), изпълнителски и педагогически умения на учител по музика (I. Mostov и др.). Всичко това дава основание теоретично да се обособи комуникацията като най-естественото средство за самореализация на учителя и учениците.

Учените обръщат голямо внимание на комуникативната компетентност. В изследванията на О. Бодалов, Н. Бутенко, А. Годлевска и А. Калска са разгледани структурата на педагогическата комуникация и комуникативните умения на учителя.

Изследванията в областта на музикално-педагогическото образование са насочени към различни аспекти на професионалната педагогическа комуникация: формиране на комуникативни качества на музикален учител (Х. Падалка, О. Ростовски, О. Шчолокова); формиране на опита на художествено-педагогическата комуникация на бъдещия учител по музика (И. Сипченко); особености на общуването в часовете по музика (Н. Антоненц); професионално отношение на учителя в процеса на общуване с изкуството (В. Орлов); формиране на комуникативни умения на учителя по музика (Л. Василевска-Скупа) и др.

Професионално-педагогическата комуникация е система от органично социално-психологическо взаимодействие между учител и ученици, чието съдържание е обменът на информация, създаването на образователен ефект и организирането на взаимоотношения с помощта на средства за комуникация. Учителят действа като активна страна в този процес, като го организира и управлява.

Комуникацията в педагогическата дейност е определяща характеристика на професионализма и педагогическото умение на бъдещия учител по музика. Законосъобразността на тази разпоредба в структурата на музикално-педагогическото образование се дължи на функцията на музикалното изкуство, функцията на «духовната комуникация» (М. Каган), която разкрива света на ценностите и е уникално средство за емоционално въздействие върху човек. При разкриването на педагогическото майсторство на учителя по музика процесът на общуване изглежда има двойствен характер: от една

страна, той е музикален, от друга, педагогически.

Комуникацията е многофункционална система. Известният психолог Б. Ломов предложи следната класификация на комуникационните функции: информационно-комуникативна, регулаторно-комуникативна, афективно-комуникативна (Каган, 1965). Дейността на диригента позволява най-пълно осъществяване на горепосочените функции на комуникация, тъй като той действа и като източник на информация, и като човек, който управлява хора, и като организатор на колективни дейности и взаимоотношения. В процеса на такова творческо общуване се обменят идеи, представи, чувства, желания и др. В основата на комуникационния процес на диригента е установяването на взаимни умствени контакти с изпълнителите, обменът на информация между партньорите в творческия процес, взаимното влияние, взаимното разбиране. Всички тези свойства са взаимосвързани, взаимно обусловени, така че не могат да съществуват изолирано. Те се основават на визуално възприемане един на друг, слухови контакти и «вътрешни» контакти, които допринасят за взаимното им разбиране.

Функцията на общуването в структурата на диригентското и педагогическото майсторство, а именно в неговия комуникативен аспект, е, че музикалният учител като диригент не само ръководи действията на изпълнителите, но преди всичко проектира стратегията на комуникативния процес, решава важни организационни проблеми, актуализира творческото вдъхновение на учениците в процеса на активно музикално възприемане.

Функционалната цел на комуникативния компонент при откриването на диригентски и педагогически умения се осъществява благодарение на определени средства за комуникация. Сред последните психолого-педагогическата наука разграничава два вида: вербални и невербални. Вербалната комуникация се състои в това, че диригентът в процеса на репетиционна работа трябва да разкрие пред изпълнителите спецификата на епохата, жанра, стилистичните особености на хоровото произведение, неговия идеен и художествен образ и др.

И. Когут дефинира модифицираната концепция за професионална и комуникативна компетентност на бъдещия учител по музика като интегративно личностно образование; В. Ткаченко анализира комуникативната компетентност като компонент на професионалната подготовка на учителя-музикант. Съществуват обаче редица нерешени

проблеми в областта на развитието на комуникативната компетентност, по-специално: между възприемането на достатъчно ниво на формиране на комуникативна компетентност и реалните възможности за тяхното използване; невъзможността за пълноценно използване на комуникативния ресурс при решаване на педагогически проблеми от начинаещи учители; неумение за избор на педагогически подходящи средства за комуникация за въздействие върху учениците в процеса на разбиране на съдържанието на вокално-хорова творба.

Въпреки това, въпросът за формирането на комуникативна компетентност на бъдещия учител по музика днес в теорията и методологията на музикалното обучение на студенти във висшите учебни заведения на Украйна се разглежда предимно индиректно, което от своя страна ни позволява да очертаем редица противоречия. между: традиционни методи и методи за обучение на музикални учители с новите изисквания на времето, които включват задължително притежаване на високо ниво на комуникативна компетентност; необходимостта от формиране на комуникативна компетентност и липсата на подходяща методическа подкрепа в образователната система; изискванията за перфектно изучаване на музикални произведения от учениците в класа по хор (или гласопроизводство) и липсата на научно обоснован метод за обучение на бъдещите учители по музика за организиране на различни видове групи (хор, вокален ансамбъл, дует, квартет, и др.) в условията на общообразователно училище.

Анализът на проблема в практиката на работа с хор свидетелства за недостатъчното ниво на формиране на комуникативната компетентност на бъдещите учители-музиканти.

Социално-педагогическата значимост на формирането на комуникативната компетентност на бъдещия учител-музикант, нейната недостатъчна теоретична и методическа разработка определиха актуалността и основанията за определяне на темата на изследването. Няма специални изследвания на педагогическите условия за формиране на готовността на бъдещите учители-музиканти за развитие на комуникативна компетентност на студентите, определяне на критерии и нива на формиране на такава готовност. Също така не се използват напълно възможностите на професионалните дисциплини, които според нас имат значителен потенциал за обучение на студенти за формиране на комуникативна компетентност на студентите.

Целта на статията е да се анализира съдържанието на комуникативната

компетентност на учителя-музикант и да се определят основните етапи и педагогически условия за нейното формиране в дисциплините от цикъла диригент-хор във висшите учебни заведения.

Представяне на основния материал от изследването. Анализът на най-новите изследвания по този проблем дава основание да се твърди, че има много подходи към тълкуването на същността на комуникативната компетентност. Съвременните специалисти от училището за педагогическо майсторство определят комуникативния компонент на професионалната компетентност като неразделна характеристика на способността на учител-музикант да осъществява професионална комуникация (*Педагогическо майсторство*, 2004, с. 129). Комуникативността включва три основни компонента, подчертава В. Кан-Калик, като: общителност, чувство за социално родство, алтруизъм (Кан-Калик, 1987, с. 47). При условие, че учителят-музикант чувства социално родство с учениците, общителността става значима, когато той се обединява със събеседника и установява субект-субектни отношения във взаимодействие. Алтруизмът се фокусира върху интересите на събеседника, което е знак за професионално диалогично взаимодействие (*Педагогическо майсторство*, 2004, с. 130 - 133).

Комуникативната компетентност е интегрирано личностно качество, което осигурява ситуационна адаптивност и плавност във вербалните и невербалните средства за комуникация, способността за адекватно отразяване на психичните състояния и личностния състав на друг човек, правилно оценяване на действията и прогнозиране на личното поведение на друг човек. определено лице въз основа на тях.

Комуникативната компетентност на бъдещите учители по музика в изследванията на учените се разглежда като сложен индивидуално-психологически феномен, основан на интеграцията на музикален опит, теоретични знания, практически умения, значими личностни качества, които определят готовността на специалиста за продуктивно музикално-педагогическо взаимодействие. Тази компетентност включва система от психологически знания за себе си и другите, способности, умения за общуване, стратегии на поведение в ситуации, което позволява да се изгради ефективна комуникация в съответствие с целите и условията на музикално-професионално взаимодействие. Той отразява смисловото, същностното, диалектичното единство на страните на едно сложно и

многогранно цяло, проявява се в четири плана на общуване (учител-музикант и ученик), перцептивно, сугестивно, интерактивно и комуникативно.

Спецификата на комуникативната компетентност на бъдещия учител по музикално изкуство в процеса на управление на хоров състав може да се проследи в междуличностното общуване, тъй като осъществяването на комуникативна комуникация между учителя-диригент и членовете на хора се състои в това, че в създаденото музикално пространство всички видове музика взаимодействат (а понякога и конфликтни) отношения: публични, бизнес и междуличностни.

Функцията на общуването в структурата на диригентско-педагогическото умение, а именно в неговия комуникативен аспект, е, че учителят по музика като диригент не само управлява действията на изпълнителите, той преди всичко проектира стратегията на комуникативния процес, решава важни въпроси, организационни проблеми, актуализира творческото вдъхновение на учениците в процеса на активно музикално възприемане.

Основата, която определя способността за осъществяване на управляващите действия на диригента, е универсалната човешка способност за вътрешно моделиране, прогнозиране на желания резултат. Управлението не може да съществува без регулиране, както регулирането без управление (Ержемски, 1988, с. 56). Следователно може да се каже, че управлението е стратегическо направление в дейността на диригента. В процеса на управление на хора диригентът става ръководител на цялата комуникационна връзка, която свързва произведението и слушателя.

За да изпълнява успешно управленските си функции, диригентът създава система от умствени комуникации, основана на взаимни зрителни и слухови контакти. Те обединяват всички участници в творческия процес в единен художествен организъм. Условно психическите контакти могат да бъдат разграничени на «външни» и «вътрешни» (Ержемски, 1988, с. 45). Външните се основават на «контролиращо внимание» и са насочени към решаване на «организационни въпроси»: създаване на канали за взаимна циркулация на информация, осъществяване на контрол и регулиране на хоровите действия; вътрешните контакти обхващат повече интелектуална сфера, свързана с творческия процес.

Вътрешният контакт е начин за разбиране на духовния свят на музиканта, проникване в неговото творческо аз. К. Станиславски тълкува подобно явление като «директно, директно

общуване в най-чистата му форма, от душа на душа, от око на око, от върховете на пръстите, от тялото, без видими физически действия» (Станиславски, 1954). Подобно общуване, преодолявайки по пътя си външната обвивка на «видимото», обхваща всички най-фини нюанси на дълбокото творчество на личността на художника. Така че, ако визуалният контакт може да бъде както «външен», така и «вътрешен», тогава слуховият получава статут на вътрешен в резултат на двойното насочване на слуха не само за управление на действията на хора, но и за контакт на диригента. със себе си, с хорът, който звучи от него

Според Г. Ержемски, същността на комуникацията на диригента с изпълнителите е преди всичко постоянният обмен на информация, т.е. «музикални идеи и импулси».

Съвременните местни педагози-учени, които разглеждат проблема с музикално-педагогическото образование, подчертават водещата роля на диалоговото взаимодействие в процеса на професионалната дейност на учителя по музика.

И така, О. Рудницка разбира комуникативността като способността на човек да води диалог (Рудницка, 2002, с. 61) Диалогът е неразделна част от обучението по изобразително изкуство. То пронизва както реални диалогични отношения, така и вътрешни процеси на осмисляне на придобитите художествени впечатления. Тези две взаимозависими форми на диалог се обединяват от понятието «художествена комуникация». Същността на художествената комуникация трябва да се разкрие чрез анализ на интегрални качества, които имат обобщен характер, т.е. те се проявяват и в двете форми на диалог: междуличностен и вътрешен (Рудницка, 2002, с. 54).

Диалогичното общуване се разбира не само като предаване на информация, но и като сложен многогранен процес, който включва взаимодействието на субектите, обмена на информация между тях, възникването и утвърждаването на позиция, близка до двамата участници, изразяването на отношение към всеки друг, взаимно влияние и взаимно разбиране (Рудницка, 2002, с. 55).

М. Каган вярва, че структурата на диалога се модулира от музиката най-ярко сред различните видове изкуство. Авторът разграничава няколко възможни форми на музикален диалог. Това е взаимодействието на отделните части по време на ансамбълното изпълнение; творческа импровизация, която включва взаимодействието на твореца и съавтора-преводач, чийто разговор е ограничен до «обща тема» – логиката на

розвиттето на конкретно произведение; и накрая, процесът на слушане на музика от реципиента (Каган, 1965, с. 112).

Според нас най-фундаменталните и перспективни са подходите към педагогическата комуникация от гледна точка на принципите, закономерностите и механизмите на (художествения) диалог.

Влизайки във връзка с хора, диригентът в своята дейност е постоянно ориентиран към получаване на «отговор» на своя «апел» към хора, както и към факта, че той определено ще трябва да направи някои корекции в протичащия процес на изпълнение. Като следствие от такъв комплекс от действия възниква елементарна структура, изградена върху обмена на «изявления» между творческите партньори. Той действа като единица на взаимодействие, насочена към получаване на желания художествен резултат (Ержемски, 1988, с. 71).

Такъв подход към провеждането е близък до лингвистичната концепция на М. Бахтин, който смята, че компонентите на речевата комуникация са «адресируемост» и «отговор». Това се отнася за действията на двамата партньори в процеса на взаимодействие: отговорът на хора е адресиран до диригента, а реакцията му на действията на хора е, така да се каже, «отговор» на предишното изявление на изпълнители (Бахтин, 1979).

Осъзнаването на активно-диалогичния характер на общуването с изкуството се заражда в идеите и мислите му, че чуждото съзнание не може да бъде наблюдавано, анализирано, определяно като пасивен обект. С тях можете да общувате само диалогично. Да мислиш за тях означава да говориш с тях. Това твърдение съдържа същността на интрадиалогичната дейност на субекта на художествената дейност, резултатите от която се проявяват в индивидуалната интерпретация на смисъла на произведението, тоест в така нареченото квазиобщуване с неговите образи и автора. себе си и в реконструкцията на собственото съзнание. Човек, който влиза в процеса на художествено общуване със своите мотиви, интереси, вкусове, се променя под въздействието на изкуството. Това я подтиква към по-нататъшно междуличностно общуване с други субекти на художествена дейност, в което се обсъждат различни варианти за преценки относно художествените ценности, конкретни творци и тяхното творчество, както и осъзнаване на собствените ѝ предпочитания, оценки и ориентации (Рудницкая, 2002, с. 56) пределайки комуникативността като определен ансамбъл от лични качества, който позволява на човек да извършва комуникативна дейност, най-важните

психологически механизми на комуникация могат да бъдат наречени емпатия, съчувствие, участие (Рудницкая, 1994, с. 224). Именно на тяхна основа се осъществяват както емоционални, така и делови форми на контакт, «разкрива се и се формира общност на настроения, мисли, възгледи, постига се взаимно разбиране, пренасят се и усвояват маниери, навици и стил на поведение, сплотеност и солидарност. създават се, които характеризират груповата и колективната дейност» (Рудницкая, 1994, с. 111).

При анализа на различни социологически концепции, възгледите на професионалните диригенти и убежденията на учителите-музиканти относно същността на диалогичното взаимодействие, стигнахме до извода, че е необходимо да се подчертаят характеристиките на диалогичното общуване между учител и ученици в процеса на изпълнение и хорови дейности. Така че, според нас, спецификата на диалогичното взаимодействие между учител по музика (в дирижиране и хорова дейност) и ученици (в процеса на активно музикално възприемане в хорово пеене) се състои в интегрирането на невербалната комуникация от страна на учител и вербална комуникация от страна на учениците. Тоест, цялата информация за художественото съдържание на изображението на хорово произведение се предава от учителя по музика с помощта на кинезиката (емоции, изражения на лицето, движения и др.). От друга страна, информацията за нейното възприемане се предава на учителя-диригент чрез художествено изпълнение на творчески задачи за възпроизвеждане на художествен образ от учениците (музикални интонации, артикулация, дикция, динамична изразителност), т. е. средства за комуникация.

По този начин, за да се разгледат специфичните особености на комуникацията на учителя по музика с учениците в процеса на колективна творческа дейност, а именно хоровото изпълнение, диалогичното взаимодействие в процеса на съвместно творчество, съставляват характеристиката на съдържанието на комуникативния компонент на дирижирането и педагогическо майсторство на бъдещия учител по музика.

Тъй като инструменталната изпълнителска компетентност предполага способност

бъдещият учител по музика към свободното използване на музика инструмент в часовете по музикално изкуство, след което формиране на тази компетентност имаме бъдещи учители в часовете по основен музикален инструмент фокусирай се:

- познаване на музикалния репертоар, умение за подбор на музикални произведения за

провеждане на часове по музика в различни класове;

- способност за извършване на задълбочен анализ на музикални произведения за уроци музикално изкуство;

- овладяване на техниката на свирене на музикален инструмент (с пръсти, точност интонации, щрихи, управление на звука);

- способност за интерпретиране на музикални произведения, като се вземат предвид авторските идеята, стила, жанровите характеристики на произведението;

- способност за самоанализ и саморефлексия в процеса на изпълнение на музика върши работа;

- способност за музикално изпълнение на инструментални и вокални произведения, разбиране на спецификата на изпълнение на музикален съпровод на вокални произведения.

Концертна и сценична компетентност. Тази компетентност предполага способността на културно-просветна и концертно-изпълнителска дейност на обществени места реч; формиране на сценична култура на изпълнителите, артистичност и способност за предаване художествен образ при сценично изпълнение на музикално произведение.

Компетентен подход към обучението на бъдещите учители по музика се основава на междудисциплинарни връзки на професионални дисциплини, където предметната област корелира с разновидностите на музикалната дейност и има за цел творческо развитие потенциал на бъдещите учители по музикално изкуство, ориентация за саморазвитие.

Заслужава да се отбележи, че мотивацията на учениците за самообразование и саморазвитие е една от тях най-важните проблеми на съвременната образователна система. Това е резултат от факта, че цифровите технологията е нахлула във всички сфери на човешката дейност, а учениците не усещат такава нужда от задълбочено усвояване на нови знания, както преди, защото е безплатно достъп до информация по всяко време. И именно на този проблем ще бъдат посветени нашите допълнителни изследвания.

Анализирайки различни научни подходи за определяне на същността на характеристиките на формирането на комуникативната компетентност на бъдещите учители по музика, установихме, че спецификата на формирането на комуникативната компетентност на бъдещите учители-музиканти – хорови диригенти – се състои в създаването на постоянно функционираща комуникационна система в образователния процес, основана на принципа на ценностното взаимодействие между музиката като обект на разбиране от учител-музикант и

студенти от висшето образование (студенти-диригенти) като колективен субект, разбиращ музиката.

Характеристиките на формирането на тази компетентност включват:

- а) устойчив ефект на обратна връзка;

- б) постоянен обмен на информация (комуникация);

- в) способност за разработване на единна стратегия, разбрана и одобрена от целия екип (взаимодействие);

- г) фино възприятие, внимание и разбиране на друг човек.

Разглеждайки комуникативната компетентност на учителя-музикант като интегративно качество на личността, която опосредства професионалната и педагогическата дейност, ние подчертаваме следните компоненти на нейната структура:

- когнитивни: познаване на партньорите в комуникацията, познаване на психологическите особености на комуникацията;

- емоционални: положително себеотношение и настройка за общуване;

- поведенчески: система от комуникативни умения, способности и качества на личността.

В процеса на обучение на хоров диригент и педагог-музикант се създават всички предпоставки за ефективно формиране на комуникативна компетентност:

- образователна и артистична среда, която насърчава развитието на емпатия и музикална рефлексия на индивида;

- изпълнителска дейност, която развива уменията за публично говорене и самопредставяне на личността;

- вокално обучение, което развива най-важните елементи на техниката на речта – дикция, дишане, звукопроизводство, ритмичност и интонационна изразителност на речта и др.

Изводи. Ако направим анализ на различни научни подходи по отношение на дефинирането на същността на формирането на комуникативната компетентност на бъдещите учители-музиканти, установихме, че спецификата на формирането на комуникативната компетентност в структурата на диригентско-педагогическото майсторство се състои в създаването на постоянно функционираща комуникационна система в учебния процес, основана на принципа на взаимодействие между музика и обект на разбиране, учител-музикант и бъдещ ръководител на хор. Комуникативното взаимодействие на хормайстора се осъществява чрез хоровата музика в процеса на диалогично взаимодействие между него, музикалното произведение и слушателя.

Според нас впроблем за обосноваването на най-ефективните форми и методи за формиране на готовността на бъдещите учители по музика за развитието на комуникативния компонент на

професионалните умения и други компетенции на студентите със средствата на музикалното изкуство изисква по-нататъшно изследване.

Исползвана литература

- Бахтин, М. (1979). *Естетика на словесното творчество*. Киев. 315 с.
- Ержемски, Г.Л. (1988). *Психология на дирижирането: Някои проблеми на изпълнителското и творческото взаимодействие на диригента с музикалния колектив*. Киев: Музика. 80 с.
- Каган, М.С. (1965). *Светът на общуването: Проблемът за междусубективните отношения*. Киев. 286 с.
- Кан-Калик, В.А. (1987). *Към учителя за педагогическото общуване*. Киев: Просвещение. 190 с.
- Ломов, Б.Ф. (1976). *Комуникация и социална регулация на поведението. Психологически проблеми на социалната регулация на поведението*. Киев. 367 с.
- Педагогическо майсторство: Учебник*. (2004). И. А. Зязюн (Ред.). Киев: Вища школа. 422 с.
- Рудницкая, О.П. (2002). *Педагогика: обща и художествена: Обучение. ръководство*. Киев: ИЗМН. 270 с.
- Рудницкая, О.П. (1994). *Формиране на музикално възприятие в системата за развитие на педагогическата култура на бъдещия учител: дис. д-р пед. на науката*. Киев. 431 с.

References

- Bakhtin M. (1979). *Estetyka slovesnoi tvorchosti* [Aesthetics of verbal creativity]. K. 315 s. [in Ukrainian].
- Yerzhemskiy H.L. (1988). *Psykhologhiia dyryhuvannia: Deiaki pytannia vykonavstva ta tvorchoi vzaemodii dyryhenta z muzychnym kolektyvom* [Psychology of conducting: Some issues of performance and creative interaction of the conductor with the musical team]. K.: Muzyka. 80 s. [in Ukrainian]
- Kahan M.S. (1965). *Svit spilkuvannia: Problema mizhsubiektyvnykh vidnosyn* [The world of communication: The problem of intersubjective relations]. K. 286 s. [in Ukrainian].
- Kan-Kalyk V.A. (1987). *Vchyteliu pro pedahohichne spilkuvannia* [To the teacher about pedagogical communication]. K.: Prosvitnytstvo, 190 s. [in Ukrainian]
- Lomov B.F. (1976). *Spilkuvannia ta sotsialne rehuliuvannia povedinky. Psykholohichni problemy sotsialno rehuliuvannia povedinky* [Communication and social regulation of behavior. Psychological problems of social regulation of behavior]. K. 367 s. [in Ukrainian]
- Pedahohichna masternist: Pidruchnyk (2004). I.A. Ziazium, L.V. Kramushenko, I.F. Kryvonos ta in.; Za red. I.A. Ziaziuma. 2-he vyd., dopov. i pererobl [Pedagogical skills: Textbook]. K.: Vyshcha shk., 422 s. [in Ukrainian]
- Rudnytska O.P. (2002). *Pedahohika: zahalna ta mystetska: Navch. Posibnyk* [Pedagogy: general and artistic: Education manual]. K.: IZMN, 270 s. [in Ukrainian]
- Rudnytska O.P. (1994). *Formuvannia muzychnoho spryiniattia v systemi rozvytku pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia: Dys. dokt. ped. nauk. O.P. Rudnytska* [Formation of musical perception in the system of development of pedagogical culture of the future teacher: Diss. dr. ped. of science O.P. Rudnytska]. K. 431 s.

Відомості про авторів:

Мітева Арина Миколаївна
arina.miteva.2014@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя
Запорізька область, 69000, Україна

Врубел Ганна Федорівна
annavrubel2018@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя
Запорізька область, 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-124-130

Матеріал надійшов до редакції 14. 03. 2024 р.
Прийнято до друку 10. 04. 2024 р.

Information about the authors:

Mitjeva Aryna Mykolaivna
arina.miteva.2014@gmail.com

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

Vrubel Anna Fedorivna
annavrubel2018@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-124-130

Received at the editorial office 14. 03. 2024.
Accepted for publishing 10. 04. 2024.

УДК 378.091.33:811.112.2

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Юлія Надольська, Лариса Єпіфанцева

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

У статті розглянуто питання розвитку навичок критичного мислення здобувачів вищої освіти у процесі вивчення німецької мови. Проаналізовано та узагальнено сутність поняття «критичне мислення» та його вплив на освітню діяльність. Підкреслено, що критичність мислення виступає здатністю аналізувати інформацію з позиції логіки і особистісно-психологічного підходу, застосовуючи отримані результати як до стандартних, так і до нестандартних ситуацій, питань, проблем тощо. Визначено, які якості повинні мати здобувачі і яким чином викладач може сформувати ці навички у здобувачів для подальшого використання у професійній сфері. Значну увагу звернено на таксономію Блума в її сучасному варіанті і поділ навичок критичного мислення на нижчі (запам'ятовування, розуміння, застосування) та вищі (аналіз, оцінка, творчість) рівні. Наведено приклади завдань до кожного рівня когнітивного процесу здобувачів з освітнього компоненту «Практичний курс німецької мови з мовленнєвою практикою» за такими темами: Geographische Lage Deutschlands, «Sprachenlernen», «Die bekanntesten deutschen Erfindungen», «Politik in Deutschland», «Gesundheitssystem in Deutschland», «Feste in Deutschland». Запропоновані завдання спрямовують здобувачів на розвиток творчих здібностей, удосконалюють комунікативні навички, а також мотивують до вивчення німецької мови.

Ключові слова:

навички критичного мислення; методичні прийоми; німецька мова; комунікативна складова; таксономія Блума.

Resume:

Nadolska Yuliia, Yepifantseva Larisa. Development of critical thinking as an important component of the professional competence of higher education students.

The article deals with the development of critical thinking skills of students of higher education in the process of learning the German language. The essence of the concept "critical thinking" and its influence on educational activity are analyzed and summarized. It is emphasized that critical thinking is the ability to analyze information from the standpoint of logic and a personal-psychological approach, applying the obtained results to both standard and non-standard situations, issues, problems, etc. It is determined what qualities the students should have and how a teacher can form these skills in them for further use in the professional field. Considerable attention is paid to Bloom's taxonomy in its modern version and the division of critical thinking skills into lower (memorization, understanding, application) and higher (analysis, evaluation, creativity) levels. Examples of tasks for each level of the cognitive process from the educational component "Practical course of the German language with speaking practice" are given on the following topics: Geographische Lage Deutschlands, Sprachenlernen, Die bekanntesten deutschen Erfindungen, Politik in Deutschland, Gesundheitssystem in Deutschland, Feste in Deutschland. The proposed tasks direct the students to the development of creative abilities, improve communication skills, and also motivate them to study the German language.

Key words:

critical thinking skills; methodological techniques; German language; communicative component; Bloom's taxonomy.

Постановка проблеми. Процес інтеграції української освіти в європейській освітній простір підвищує важливість оволодіння уміннями й навичками іншомовного спілкування. Особливого значення у цьому процесі набуває професійна підготовка здобувачів вищої освіти, які, за вимогою часу, повинні набути нового мислення, бути мобільними у своїх діях, розв'язувати складні завдання на високому професійному рівні, брати активну участь у прийнятті важливих командних рішень, оперувати отриманою інформацією й використовувати її на практиці у різних ситуаціях, відстоювати власну точку зору та поважати іншу. Зазначені вимоги насамперед пов'язані з необхідністю формування навичок критичного мислення у здобувачів вищої освіти, що є важливою складовою професійної компетентності, при формуванні якої вдосконалюються навички практичної підготовки, необхідні для їхньої майбутньої професійної діяльності. Цілеспрямоване й планомірне формування навичок критичного мислення здобувачів дозволить їм адаптуватися в сучасному середовищі, коректно аналізувати інформацію в інформаційному просторі та іншомовному середовищі, критично

осмислювати соціокультурні реалії іншої держави, виховувати толерантне ставлення до її традицій та етичних норм, культивувати вміння якісної комунікації з представниками іншого соціуму та розвивати творчі й аналітичні здібності та інноваційність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування навичок критичного мислення бере свій початок з кінця XIX століття й залишається актуальною і сьогодні. Теоретичні положення та проблеми розвитку критичного мислення були широко висвітлені у працях відомих американських психологів, педагогів а саме: Б. Блум, У. Джейм, Дж. Дьюї, Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, С. Метьюаз, Р. Пауль, Р. Стернберн, Д. Халперн та сучасних дослідників, серед яких на увагу заслуговують М. Бохан, І. Земцова, С. Нікітченко, О. Прометун, С. Терно, О. Тягло та ін., які характеризували оволодіння критичним мисленням як набуття компетентності та її реалізацію з урахуванням системи індивідуальних і суспільних цінностей та ідеалів, а також процесом самостійного і відповідального ухвалення рішень заснованих на критеріях та контексті, що супроводжується

самокорекцією та мотиваційною сферою зі самосвідомістю.

Педагогами були запропоновані технології й методи викладання у певних освітніх компонентах у межах методичної системи актуалізації, усвідомлення та рефлексії. Проте, не дивлячись на широкий спектр досліджень, пов'язаних з організацією освітнього процесу, на заняттях з різних освітніх компонентів, зокрема іноземної мови, у нашому випадку німецької, у ЗВО формування навичок критичного мислення при оволодінні зазначеною мовою здобувачами вищої освіти потребує подальшого вивчення, що на разі і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування поняття «критичне мислення», а також ретельний аналіз етапів формування навичок критичного мислення на заняттях німецької мови здобувачами вищої освіти й окреслення групи практичних завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування навичок критичного мислення сьогодні є вимогою часу, оскільки вміння критично мислити належить до основних компетентностей, якими повинен володіти здобувач вищої освіти. Динамічні зміни, що відбуваються в системі освіти, свідчать про потребу всебічно розвиненої, здатної до критичного та креативного мислення особистості, яка спроможна розв'язувати проблемні завдання, аналізувати інформацію, мислити мобільно в різних ситуаціях, логічно та правильно будувати свої думки, вибудовувати стратегію, дотримуючись власної точки зору та вчитися упродовж життя.

На Міжнародному Всесвітньому економічному форумі у 2020 році були сформовані вимоги до навичок, якими повинні володіти майбутні фахівці у своїй професійній діяльності. Зауважимо, що навичка «Критичне мислення» у 2015 році посідає четверте місце серед інших, у 2020 р. – друге місце, а в майбутньому 2025 р. переходить знову на четверту позицію у формулюванні «Критичне мислення та аналіз» (Ніколаєнко, 2021). Це свідчить про те, що вимоги до професійних якостей здобувачів змінюються з часом та формуються у період нових технологій, методів та інновацій, які впроваджуються в освітній процес і підсилюють навички критичного мислення.

Аналізуючи сутність поняття критичного мислення та його складової в наукових роботах видатних педагогів минулих років (Дж. Браус, Д. Вуд, А. Кроуфорд, Д. Кластер, М. Ліпман, Р. Пауль) та сучасності (М. Бохан, О. Деничевич,

С. Нікітченко, С. Романов та ін.), зазначимо, що критичне мислення – це складне, багатовимірне і багаторівневе явище, особливий тип, спосіб мислення, що є сукупністю розумових стратегій і процедур, опанування якими передбачає вільне використання людиною мисленневих операцій високого рівня та застосування їх для опрацювання, аналізування, інтерпретації інформації, розв'язання проблем та формулювання обґрунтованих висновків, оцінок, прийняття рішень, послідовності та логічності думок, креативності тощо. Окрім зазначеного вище, необхідно звернути увагу і на такий критерій, як самостійність у навчанні критичному мисленню, бо самостійність, з одного боку, породжує рефлексивність, а з іншого – цілеспрямованість (Кроуфорд, 2008; Lipman, 2015, р. 5–15; Paul, 2014, с. 24; Бохан, 2018; Деничевич, 2011, с. 150–151).

У своєму науковому доробку Г. Тараненко зазначає, що критичне мислення можна розділити на три складові частини:

- логічну, що передбачає уміння самостійно будувати правильні умовиводи та оцінювати правильність чужих;
- інформаційну, що вимагає уміння оцінювати достовірність і релевантність інформації;
- психологічну, засновану на рефлексії, умінні залишатися неупередженим, визнавати цінність чужої думки (Тараненко, 2020, с. 131).

Зазначені складові частини, опираючись на набуті навички критичного мислення, доповнюють, розвивають та формують його ключові компетентності, які уможливають орієнтування в інформаційному потоці, розвивають когнітивні здібності і критичний розум у здобувачів вищої освіти.

Для того, щоб мислити критично, здобувачі повинні оволодіти такими якостями як: готовність до планування, гнучкість, наполегливість, усвідомлення, готовність виправляти помилки, пошук компромісних рішень. Але щоб сформувати наведені якості у здобувачів, викладачеві потрібно спрямовувати та мотивувати їх до навчання, підсилюючи заняття змістовним, інформаційним матеріалом, добирати проблемно-ситуативні завдання та спонукати до їх вирішення, використовуючи комунікативну складову; сприяти розвиткові інтелектуальних та моральних якостей здобувачів, розвивати навички критичного мислення, оцінюючи та аналізуючи достовірність інформації, а також бути етичним у своїй професійній діяльності (Філіпович, 2022, с. 598). Формування й розвиток цих навичок та умінь можливе завдяки переходу до нової освітньої парадигми, яка реалізується за

допомогою впровадження в освітній процес таксономії Блума, яка, в свою чергу, забезпечує у здобувачів пізнавальну активність, комунікативну компетентність, мобільність, самовдосконаленість, самостійність мислення з навичками критичного мислення у професійній діяльності тощо.

В оновленій версії таксономії Блума окремо розглядаються знання і пізнавальні процеси, які поділяються на чотири категорії: фактичні, концептуальні, процедурні та метакогнітивні, окрім цього, було розширено набір чинників, що ґрунтовно впливають на викладання та навчання. Спробуємо детальніше розглянути рівневу матрицю, яка складається від базового до просунутого рівня та допомагає розвивати навички критичного мислення у здобувачів в освітньому процесі. Таким чином до розумових вмінь низького порядку належать такі процеси:

- *запам'ятовування* (знання матеріалу, його повторення та запам'ятовування інформації з теми та фактів тощо);
- *розуміння* (розуміння, розпізнання, класифікації, інтерпретації інформації, перетворення матеріалу з однієї форми вираження в іншу, що досягається шляхом опису, визначення, обговорення тощо);
- *застосування* (уміння використовувати вже вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях, вирішувати мовленнєву проблему тощо).

Що стосується розумових вмінь вищого порядку, виокремлюються такі процеси:

- *аналіз* (уміння порівняти, знайти відмінності, поділити матеріал на логічні частини, використовувати новий матеріал у незнайомій ситуації тощо);
- *оцінювання* (уміння правильно розмірковувати, навести правильні докази, знайти аргументи на підтримку своєї думки);
- *створення* (вміння генерувати ідеї, дискутувати, підходити творчо до вирішення проблем, планувати та створювати нове) (Дичка, 2017; Anderson, 2001, Халмин, 2024).

Як стверджують Л. Андерсон і Д. Кватволь, осмислене навчання надає здобувачам знання і доступ до когнітивних процесів, які їм знадобляться для успішного вирішення проблем, для генерування нових ідей та критичної інтерпретації інформації (Anderson, 2001).

Отже, опираючись на відповідну таксономію, кожен рівень знання може співвідноситися з кожним рівнем когнітивного процесу таким чином, щоб здобувач мав можливість пам'ятати фактичне або процедурне знання, розуміти

концептуальне чи метакогнітивне знання або аналізувати метакогнітивне чи фактичне знання (Дичка, 2017).

Наведемо приклади завдань до кожного рівня когнітивного процесу здобувачів з ОК «Практичний курс німецької мови з мовленнєвою практикою» на теми, що зазначені в силабусі освітнього компонента: «*Geographische Lage Deutschlands*», «*Sprachenlernen*», «*Die bekanntesten deutschen Erfindungen*», «*Politik in Deutschland*», «*Gesundheitssystem in Deutschland*», «*Feste in Deutschland*».

Працюючи над темою «*Geographische Lage Deutschlands*», здобувачам пропонується виконати завдання, характерні для «*Рівня Запам'ятовування*», які допомагають відтворювати у пам'яті правильну інформацію:

- Bestimmen Sie die geographische Lage Deutschlands auf der Karte Europas und beschreiben Sie die natürlichen Bedingungen.
- Erkennen Sie Flüsse, Berge und Meere, die Deutschland umgeben, und markieren Sie sie auf der Karte.
- Erstellen Sie eine Liste von Städten und Regionen, die in der Geographie Deutschlands wichtig sind.
- Benennen Sie die Grenzen Deutschlands und markieren Sie sie auf der Karte.
- Erkennen Sie den Einfluss der geographischen Lage auf die wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung Deutschlands.
- Wählen Sie die Regionen Deutschlands aus, die unterschiedliches Klima und natürliche Bedingungen aufweisen, und vergleichen Sie sie.
- Stellen Sie fest, wie die geographische Lage zur Interaktion Deutschlands mit anderen europäischen Ländern beiträgt.

До «*Рівня Розуміння*» презентуємо наступні завдання, які допоможуть здобувачам розкрити тему «*Sprachenlernen*», звертаючи увагу на інтерпретацію, розпізнання, візуалізацію запропонованого навчального матеріалу, та передбачити подальший розвиток ситуації тощо:

- Wie würden Sie die grundlegenden Methoden zum Erlernen fremder Sprachen zusammenfassen?
- Wie würden Sie die Vorteile der Verwendung interaktiver Programme zum Sprachenlernen ausdrücken?
- Welche Informationen lassen sich aus den Ergebnissen wissenschaftlicher Studien zur Wirksamkeit verschiedener Sprachlernmethoden ableiten?
- Was haben Sie bei der Verwendung interaktiver multimedialer Materialien zum Sprachenlernen beobachtet?

- Drücken Sie in Ihren eigenen Worten die Vorteile des Sprachenlernens durch interaktive Videolektionen aus.
- Ist die Verwendung von mobilen Apps zum Sprachenlernen genauso effektiv wie der Besuch von Kursen?
- Geben Sie Beispiele für Situationen, in denen interaktive Übungen dabei helfen, neue Wörter besser zu behalten.
- Ist die Aussage gültig, dass interaktive Sprachlernmethoden möglicherweise effektiver sind als traditionelle Methoden?
- Was scheint wahrscheinlich bei der Verwendung von Virtual Reality zum Sprachenlernen?
- Zeigen Sie auf einem Diagramm, wie sich verschiedene Sprachlernmethoden auf die Geschwindigkeit des Erlernens einer neuen Sprache auswirken.
- Welche Aussagen unterstützen am besten die These, dass Interaktivität das bessere Behalten von Material beim Sprachenlernen fördert?
- Welche Einschränkungen würden Sie hinzufügen, wenn es um die Verwendung interaktiver Sprachlernmethoden geht?

Останній рівень низького порядку за таксономією Блума – це «*Рівень Застосування*». Сформовані завдання на тему «*Die bekanntesten deutschen Erfindungen*» допоможуть здобувачам вдосконалити лексико-граматичний матеріал, а також дослідити, створити та презентувати навчальний матеріал, виконавши таке завдання:

Aufgabe 1: Präsentation "Die bekanntesten deutschen Erfindungen"

- Erstellen Sie eine PowerPoint- oder Google-Slides-Präsentation.
- Fügen Sie Fotos der bekanntesten deutschen Erfindungen hinzu, wie Autos, Computer, Aspirin usw.
- Für jede Erfindung fügen Sie eine kurze Beschreibung hinzu, die die Entstehungsgeschichte, die Hauptmerkmale und die Bedeutung der Erfindung umfasst.
- Geben Sie für jede Erfindung Informationen darüber, wie sie in der modernen Welt verwendet wird, ihre Anwendungen und Vorteile.

Aufgabe 2: Interaktive Ausstellung "Erfindungen"

- Erstellen Sie eine Ausstellung in Form einer Website oder eines virtuellen Raums.
- Jeder Stand der Ausstellung sollte eine einzelne deutsche Erfindung repräsentieren.
- Fügen Sie interaktive Elemente wie Schaltflächen oder Links hinzu, über die Besucher Informationen zur Geschichte der Erfindung, ihre Besonderheiten und ihren Einfluss auf die Gesellschaft erhalten können.

- Fügen Sie Fotos, Videos und andere Multimedia-Elemente hinzu, um ein besseres Verständnis jeder Erfindung zu ermöglichen.

Aufgabe 3: Karte der Geschichte deutscher Erfindungen

- Zeichnen Sie eine Karte der Geschichte der Erfindungen in Deutschland. Wählen Sie die fünf bedeutendsten Erfindungen aus und erstellen Sie eine Karte, die zeigt, wann und wo sie erfunden wurden, sowie ihren Einfluss auf die Entwicklung von Technologien und Gesellschaft.
- Fügen Sie eine kurze Beschreibung jeder Erfindung und ihre Bedeutung für die technologische Entwicklung und die Gesellschaft hinzu.
- Prozess der Entscheidungsfindung durch den Erfinder-Charakter:
 - Erstellen Sie eine kurze Geschichte oder einen Comic, in dem die Hauptfigur ein Erfinder ist.
 - Erklären Sie die Schwierigkeiten und Herausforderungen, mit denen er bei der Entwicklung und Einführung seiner Erfindung konfrontiert war.
 - Beleuchten Sie den Prozess seiner Entscheidungsfindung, einschließlich der Auswahl einer Idee, der Problemlösung, des Testens und der Implementierung.

Після виконання завдань низького рівня, які допоможуть здобувачам закріпити лексико-граматичний матеріал, полегшити вміння запам'ятовування, порівняння, пояснювання, інтерпретування тощо, потрібно планомірно підходити до опанування завдань вищого рівня та розвивати навички мислення.

У виконанні завдань до «*Рівня Аналізу*» з теми «*Politik in Deutschland*» здобувачам надається можливість розвинути свої навички та уміння в аналізуванні, диференціюванні, упорядкуванні інформації. Завдання медіаосвітнього характеру вдало формують у здобувачів уміння ідентифікувати фейки та систематизувати їх, критично працювати з інформацією та оцінювати значимість її даних. Для зазначеного рівня дотичні наступні завдання:

Aufgabe 1. Analysieren Sie die Wahlplakate anhand folgender Kriterien:

1. Inhaltliche Analyse.

- Welche Ideen, Vorschläge und Werte werden auf dem Plakat dargestellt?
- Sind die Hauptpositionen des Kandidaten oder der Partei klar ausgedrückt?
- Welche konkreten Versprechungen oder programmatischen Aussagen werden auf dem Plakat gemacht?

2. Design und visueller Effekt.

- Welche Farben und Schriftarten werden auf dem Plakat verwendet und wie werden sie wahrgenommen?
 - Wie deutlich hebt sich das Hauptbild oder das Foto des Kandidaten ab?
 - Welche Emotionen ruft das Design des Plakats bei den Betrachtern hervor?
3. Zielgruppe.
- Wird die Spezifik der Zielgruppe berücksichtigt, an die sich der Kandidat oder die Partei wendet?
 - Wurden Sprache und Bilder auf dem Plakat an die Interessen und Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst?
4. Effektivität der Kommunikation.
- Wie gut vermittelt das Plakat die Hauptbotschaft oder Idee des Kandidaten oder der Partei?
 - Wird diese Botschaft von den Betrachtern klar und ansprechend wahrgenommen?
 - Inwieweit weckt das Plakat Interesse und ermutigt zu Handlungen (zum Beispiel zum Wählen)?
5. Ethik und Regelkonformität
- Werden die moralischen und ethischen Standards in der politischen Werbung von den Plakaten eingehalten?
 - Entsprechen sie den Regeln bezüglich der Platzierung (zum Beispiel, verstoßen sie nicht gegen die Regeln der örtlichen Verwaltung)? (Рис. 1, Рис. 2).



Рис 1.

<https://www.morgenpost.de/berlin/article237404313/berlin-wahl-2023-senat-wahl-umfrage-berlin-trend-spd-cdu-gruene-linke-giffey-jarasch-wegner.html>

«Рівень Оцінювання» для здобувачів – це здатність оцінювати значення матеріалу, робити судження, засновані на критеріях і стандартах. Для опрацювання теми «*Gesundheitssystem in Deutschland*» пропонуємо наступні завдання:

- Bewerten Sie die Wirksamkeit des Präventions- und Gesundheitsförderungsprogramms in der ausgewählten Region in Deutschland. Welche positiven und negativen Aspekte sehen Sie?



Рис 2.

<https://freiheitsfoo.de/files/2022/10/spd-digitales-lernen.jpg>

- Was ist Ihrer Meinung nach dem wichtigsten Aspekt eines gesunden Lebensstils in der modernen deutschen Gesellschaft? Erklären Sie Ihre Wahl.
- Bestimmen Sie die Hauptfaktoren, die den Gesundheitszustand der Bevölkerung in Deutschland beeinflussen.
- Vergleichen Sie die Ansätze zur Förderung eines gesunden Lebensstils in Deutschland und in Ihrem Heimatland.
- Beurteilen Sie, welche Veränderungen im Gesundheitssystem in Deutschland den Gesundheitszustand der Bevölkerung verbessern könnten.
- Verteidigen Sie Ihre Meinung, warum Prävention und ein gesunder Lebensstil für die Gesellschaft von großer Bedeutung sind.
- Kritisieren Sie die aktuellen Strategien zur Bekämpfung der Pandemie in Deutschland aus Sicht ihrer Auswirkungen auf den Gesundheitszustand der Bevölkerung.
- Begründen Sie die Bedeutung der Aufnahme einer gesunden Ernährung in das Schulprogramm in den deutschen und in den ukrainischen Schulen.
- Ordnen Sie die verschiedenen Aspekte eines gesunden Lebensstils nach ihrer Bedeutung an, wie sie in den deutschen Medien betont werden.
- Vorhersagen Sie die möglichen Auswirkungen des Anstiegs der Popularität einer veganen Ernährung in Deutschland auf die Gesundheit der Bevölkerung.

«Рівень Створення» – це творче мислення більш складної форми інтелектуальної діяльності. Здобувачі виконують завдання, орієнтовані на творчість, генерування нових ідей, планування, вироблення та продукування, що дають змогу розвивати навички критичного мислення. Наведемо завдання для опанування теми «*Feste in Deutschland*»:

- Erstellen Sie ein Konzept für ein neues Festival, das in einer Stadt in Deutschland stattfinden könnte. Beschreiben Sie sein Thema, das Programm und die Hauptmerkmale.
- Konstruieren Sie ein Layout für einen Ausstellungsbereich für ein traditionelles Volksfest in München. Platzieren Sie Attraktionen, Essen, Unterhaltung und andere Elemente auf dem Gelände.
- Entwickeln Sie einen Veranstaltungsplan für die Feier des Tags der Deutschen Einheit in Ihrer Stadt. Enthalten Sie verschiedene kulturelle und unterhaltsame Aktivitäten für die ganze Familie.
- Finden Sie ein neues Thema für den traditionellen Karneval in Köln. Schlagen Sie Ideen für Kostüme, Paraden und Unterhaltung vor.
- Beschreiben Sie das Oktoberfest in München: die Atmosphäre, Traditionen, Speisen und Unterhaltung, die auf diesem Festival zu finden sind.

Висновки. Вбачаємо, що практичне застосування завдань допомагає здобувачам

розвивати навички критичного мислення, орієнтуватися у потоці інформації, систематизувати, інтерпретувати, осмислювати і застосовувати отриману інформацію у формуванні власних розумових навичок та підвищувати рівень мовної та мовленнєвої компетентності, що при вивченні іноземної мови є основним пріоритетом. Параметри творчості, неординарності, особливості підходу до вирішення окреслених завдань тісно пов'язані з рівнем розвитку критичного мислення. Критичне мислення дозволяє продукувати знання за допомогою власних роздумів та особистісної пізнавальної активності, що є основою вмотивованої самоосвіти і дає ефективні результати. Саме тому запропоновані нами завдання формують soft skills, а також сприяють розвитку розумової діяльності вищого порядку відповідно до таксономії Блума. Перспективою подальшого дослідження є впровадження в освітній процес ефективних методів і прийомів, що сприяють розвитку творчих здібностей, інтерпретації, підвищенню власної мовленнєвої компетентності як основних складових компонентів формування критичного мислення.

Список використаних джерел

- Бохан, М.А., Башинська, Н.В., & Забелло, Л.О. (2018). *Розвиток критичного мислення у процесі навчання дітей та молоді*. URL: https://imso.zippo.net.ua/wpcontent/uploads/2018/03/2018_03_29_2_Bohan.pdf.
- Денисевич, О.О. (2011). Роль критичного мислення в освітній реформі вищої школи епохи інформаційного суспільства. *Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія*. Том 13. № 1. С. 151–155.
- Дичка, Н.І., & Павленко, О.В. (2017). Таксономія Б. Блума в навчанні англійської мови професійного спрямування в ХХІ столітті. URL: [https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/dychkapavlenko_%20taksonomiya\(1\).pdf](https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/dychkapavlenko_%20taksonomiya(1).pdf).
- Кроуфорд, А., Саул, В., Метьюз, С., & Макінстер, Д. (2008). *Технології розвитку критичного мислення учнів*. О.І. Пометун. (Наук. ред.). Київ: Вид-во «Плеяди». 220 с.
- Ніколаєнко, С. (2021). *Якість вищої освіти – запорука конкурентоспроможності українських університетів*. URL: <https://nubip.edu.ua/node/85747>
- Філіпович, В. М., Подлесна, Г.В., & Заїка, Т.П. (2022). Формування критичного мислення здобувачів вищої освіти. *Наукові перспективи*. № 6 (24). С. 596–610.
- Халмин, І. Й., Шевченко, С. І. (2024). *Таксономія Блума та її застосування на заняттях з країнознавства*. URL: <https://naub.oa.edu.ua/taksonomiya-bluma-ta-yiyi-zastosuvannya-n/>.
- Anderson, L. & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. – New York: Longman. 336 p.
- Lipman M. (2015). *Critical thinking: what can it be? Analytic Teaching*. Pp. 5-12.
- Paul R. (2014). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Revised Third Edition. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking. Pp. 18–56.

References

- Bokhan M.A., Bashinskaya N.V., Zabello L.O. (2018). *Development of critical thinking in the process of teaching children and youth*. Access mode. URL: https://imso.zippo.net.ua/wpcontent/uploads/2018/03/2018_03_29_2_Bohan.pdf. (date of access 06.05.2024). [in Ukrainian]
- Denysevych O.O. (2011). The role of critical thinking in the educational reform of higher education in the era of information society. *Bulletin of the National Academy of Sciences. Series: Philosophy. Culturology*. Vol. 13. No. 1. P. 151–155. [in Ukrainian]
- Dychka N.I., Pavlenko O.V. (2017). Bloom's taxonomy in teaching EFL in the XXI century. Access mode. URL: [https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/dychkapavlenko_%20taksonomiya\(1\).pdf](https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/dychkapavlenko_%20taksonomiya(1).pdf). (date of access 24.04.2024). [in Ukrainian]
- Crawford, A., Saul, W., Matthews, S., & McInster, D. (2008). *Technologies for the development of critical thinking of students*. scientific ed. K.: Pleiades Publishing House. 220 p. [in Ukrainian]
- Nikolayenko S. (2021). The quality of higher education is the key to the competitiveness of Ukrainian universities. Access mode. URL: <https://nubip.edu.ua/node/85747> (date of access 10.05.2024). [in Ukrainian]
- Filipovych V.M., Podlesna G.V., Zaika T.P. (2022). *Formation of critical thinking of higher education students. Scientific perspectives*. № 6 (24). P. 596–610. [in Ukrainian]
- Khalmyyn I.I., Shevchenko S.I. (2024). Bloom's taxonomy and its application in the country studies classes. Access mode. URL: <https://naub.oa.edu.ua/taksonomiya-bluma-ta-yiyi-zastosuvannya-n/>. (date of access 24.04.2024). [in Ukrainian]
- Anderson, L. & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. – New York: Longman. 336 p. [in English]
- Lipman M. (2015). *Critical thinking: what can it be? Analytic Teaching*. Pp. 5–12. [in English]

Paul R. (2014). Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Revised Third Edition. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking. Pp. 18–56. [in English]

Відомості про авторів:

Надольська Юлія Анатоліївна
yuliya.nadolskay@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя,
Запорізька обл. 69000, Україна

Єпіфанцева Лариса Анатоліївна
larisa.epifanceva@outlook.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя,
Запорізька обл. 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-131-137

*Матеріал надійшов до редакції 16. 05. 2024 р.
Прийнято до друку 10. 06. 2024 р.*

Information about the authors:

Nadolska Yuliia Anatoliivna
yuliya.nadolskay@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Yepifantseva Larysa Anatoliivna
larisa.epifanceva@outlook.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-131-137

*Received at the editorial office 16. 05. 2024.
Accepted for publishing 10. 06. 2024.*

РОЛЬ НАСТАВНИКА У ФОРМУВАННІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ТА САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Світлана Подпльота, Аліна Маслова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розглянуто важливу роль тьютора у формуванні мотивації до навчання та саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов. Авторами досліджено методи та стратегії, що використовуються тьюторами для стимулювання інтересу до вивчення мови та підтримки самомотивації здобувачів освіти. Через аналіз психологічних аспектів та педагогічних підходів висвітлено важливість ефективної взаємодії між тьютором і здобувачами для досягнення успіху в процесі навчання. Результати дослідження допомагають розкрити ключові аспекти ролі тьютора як мотиватора та наставника, що сприяє активному відновленню та збереженню мотивації майбутніх учителів іноземних мов протягом навчального процесу.

Ключові слова:

тьютор; тьюторський супровід; навчальна мотивація; саморозвиток; самовдосконалення; здобувачі вищої освіти; вчителі іноземних мов.

Resume:

Podpiota Svitlana, Maslova Alina. Tutor's role in the formation of learning motivation and self-development of future foreign language teachers.

Contemporary challenges encountered by higher education institutions encompass the pervasive issue of diminished student engagement and a conspicuous lack of motivation towards knowledge acquisition. Aligned with the societal mandate, educational establishments tasked with preparing prospective foreign language educators face the imperative of customizing the learning environment and cultivating competitive professionals capable of adeptly responding to contemporary demands. This necessitates perpetual learning and self-enhancement, underscoring the pivotal role of tutoring methodologies in facilitating self-improvement, autonomous learning, and self-actualization among learners.

Tutors bear the responsibility of kindling students' intrinsic curiosity towards knowledge deemed pertinent to their future endeavors. Through tutorial sessions, tutors endeavor to invigorate learners' drive for self-development and advancement, aiding in the formulation of tailored learning plans and timetables, orchestrating the self-directed learning process, and providing timely guidance in navigating complex educational queries.

The present article scrutinizes the indispensable role of tutors in cultivating motivation for learning and fostering self-development among aspiring foreign language educators. Delving into the manifold methods and strategies employed by tutors to engender enthusiasm for language acquisition and bolster student self-motivation, the authors underscore the paramount significance of efficacious tutor-student interaction in realizing educational objectives. By dissecting psychological underpinnings and pedagogical paradigms, the study illuminates critical facets of the tutor's role as a catalyst for motivation and mentorship, pivotal in engendering sustained student motivation throughout the educational trajectory.

Key strategies for augmenting learner motivation within pedagogically oriented higher education institutions through tutoring interventions encompass the cultivation of conducive learning environments, judicious selection of instructional methodologies, accommodation of individualized learning needs, provision of constructive feedback, facilitation of self-regulatory processes, cultivation of intrinsic interest, promotion of collaborative learning environments, and harnessing innovative educational technologies.

Key words:

tutor; tutoring support; academic motivation; self-development; self-improvement; higher education students; foreign language teachers.

Постановка проблеми. Глобалізаційні та євроінтеграційні процеси, що відбуваються нині в нашій державі, спричинили трансформацію та узгодження системи вітчизняної іншомовної освіти, зокрема вищої педагогічної, з провідними європейськими й світовими освітніми трендами та стандартами. Одним із провідних напрямів такого реформування філолого-педагогічної освіти на поточному етапі є акцентування необхідності неперервного професійного розвитку педагогічних працівників, а також відмова від репродуктивної освітньої парадигми, де лектор безпосередньо передає знання, вміння й навички на користь студентоцентрированої розвивальної парадигми, що передбачає застосування якісно нової ролі педагога в навчально-виховному процесі – як фасилітатора, коуча, освітнього менеджера, модератора, тьютора в індивідуальній освітній траєкторії здобувачів освіти, здатного до

постійного професійного самовдосконалення (Редько, 2021, с. 2). Як наслідок, у чинних програмах підготовки майбутніх вчителів іноземних мов прослідковується чітка тенденція до збільшення ролі самостійної роботи, яка стимулює розвиток студентської автономії і появу тьюторського супроводу, що індивідуалізує самопізнання й сприяє удосконаленню професійних компетентностей (Леврінц, 2020, с. 281–282).

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема фахової підготовки та професійної діяльності вчителя загалом і вчителя іноземної мови зокрема, не втрачає своєї актуальності. Окремі аспекти підготовки вчителів іноземних мов в Україні досліджували В. Безлюдна, М. Леврінц, С. Ніколаєва, В. Редько, О. Тарнопольський та інші; мотиваційна складова й проблеми саморозвитку педагогічних працівників розглядалися І. Клак, М. Козак,

М. Нечепоренко, А. Смолук, Н. Яценюк та іншими; в той час, як тьюторський супровід педагогічної діяльності вивчався такими науковцями, як Н. Бахмат, С. Бойко, І. Ворона, Н. Денисенко, І. Койчева, Я. Кульбашна, К. Осадча, І. Палагута, Ю. Силенко, І. Скрипник, А. Сучану, Д. Тарадюк. Особливостям використання технологій тьюторства також присвячено праці наступних зарубіжних учених: J. Earwaker, M. Green, S. Mulyono, G. Nursamsu, K. Tanner, W. Wood, S. Wootton. Разом із тим у педагогічній теорії проблема застосування тьюторства в умовах українських закладів вищої освіти все ще залишається недостатньо розробленою.

Формулювання цілей статті. Отже, мета цієї публікації – дослідити роль тьютора у формуванні саморозвитку майбутніх вчителів іноземних мов і висвітлити основні шляхи підвищення мотивації здобувачів освіти під час застосування тьюторського супроводу у закладах вищої освіти педагогічного спрямування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно соціального замовлення перед навчальними установами, що готують майбутніх учителів іноземних мов, наразі стоїть завдання індивідуалізації освітнього середовища та підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного відповідати вимогам сьогодення, навчатись і самовдосконалюватись упродовж життя, постійно підвищуючи свою кваліфікацію. Вирішити поставлене завдання допомагає застосування тьюторських практик, які сприяють самовдосконаленню, самоосвіті й самореалізації здобувачів (Силенко, 2023, с. 104).

Отже, розглянемо більш детально, що являють собою тьютор і тьюторство. Сучасні дослідники надають різноманітні визначення цим термінам.

На думку Н. Денисенко та Д. Тарадюк, тьютор – це людина, що супроводжує здобувача освіти під час усього його навчання, допомагаючи йому отримувати диференційовану та індивідуалізовану освіту (Денисенко, & Тарадюк, 2019, с. 56). Більш складне визначення знаходимо у К. Осадчої, яка вважає, що тьютором є «особа, яка на основі з'ясування індивідуальної освітньої траєкторії особистості тьюторанта, забезпечує розробку індивідуального освітнього маршруту і супровід його індивідуальної освітньої програми, організовуючи досягнення освітніх цілей особистості» (Осадча, 2020, с. 56).

І. Ворона наголошує на тому, що тьютор є персональним куратором, який «коригує і контролює процес засвоєння знань, допомагає спланувати комфортний розклад і вирішити інші

організаційні моменти, ефективно направляє і наставляє свого підопічного, мотивує і залучає до процесу навчання, активно стежить за прогресом, дає розгорнуті рецензії і оцінює результат» (Ворона, 2018, с. 72). Окрім того, на думку дослідниці, тьютор, здійснюючи консультації, керує як індивідуальною роботою, так і груповою взаємодією здобувачів освіти, допомагає закріпити теоретичні знання на практиці, надаючи конструктивний фідбек, який стимулює розвиток навчальної мотивації здобувачів освіти. Діяльність тьютора не обмежується позааудиторним часом: він навчає за спеціальністю, надаючи допомогу в розробці індивідуальної освітньої траєкторії, побудові вдалого досвіду професійного самовизначення й зростання (Ворона, 2018, с. 63).

Водночас зазначимо, що основна мета тьютора полягає у створенні умов для успішного залучення здобувача освіти в середовище навчального закладу (Гнатюк, 2019). В умовах онлайн навчання, яке переважає сьогодні у вітчизняних закладах освіти, науковці І. Скрипник та Я. Кульбашна особливо наголошують на ролі тьюторства як допоміжної складової дистанційного освітнього процесу для індивідуальної корекції освітнього процесу того, хто навчається (Скрипник, 2023, с. 40).

Зарубіжні дослідники G. Nursamsu та S. Mulyono підкреслюють, що тьютор повинен володіти здатністю здійснювати навчальний процес відповідно до навчальних потреб, навколишнього середовища, культури та діяльності здобувачів освіти, надаючи їм поштовх до підвищення навчальної мотивації. При цьому успішне виконання тьютором функцій інформатора, організатора, керівника, провідника знань, ініціатора й фасилітатора навчальної діяльності, медіатора, оцінювача навчальних досягнень здобувачів освіти має стимулювати мотивацію досягнення навчальних цілей здобувачами освіти (Nursamsu, & Mulyono, 2021, с. 131).

S. Wootton також переконує у важливості тьюторства для організації високої якості навчання: «Положення про тьюторство багато хто розглядав як дорогу розкіш, і часто воно було першим у лінії вогню, коли були необхідні скорочення. Однак можна стверджувати, що це помилкова економія, враховуючи роль тьюторів у досягненні цілей... Оскільки тьюторство лежить в основі підтримки та надання можливості здобувачам досягати прогресу за допомогою моніторингу, виявлення перешкод у навчанні, здійснення відповідних втручань для тих, хто перебуває у стані ризику та мотивації всіх до досягнення, вплив ролі тьюторів не слід нехтувати» (Wootton, 2006, с. 38).

Досліджуючи модель ефективного тьютора, W. Wood та K. Tanner наводять наступні його характеристики:

- знає зміст навчального предмета на високому рівні;
- встановлює та підтримує особисті стосунки зі здобувачами освіти, здатний до емпатії;
- не надає готових рішень, фактів, пояснень, стимулюючи тьюторантів до самостійної проблемно-пошукової діяльності;
- переходить від легших до все більш складних видів навчальної діяльності, мотивуючи здобувачів до вирішення поставленої проблеми;
- надає як негативний, так і позитивний зворотній зв'язок конструктивно, створюючи атмосферу без засудження;
- сприяє формуванню думок здобувачів освіти, стимулює їх до пояснення й узагальнення власних міркувань, застосування ідей в різних контекстах;
- розвиває допитливість здобувачів, призначаючи домашні завдання, що спрямовані на вирішення актуальних проблем і аналіз поточних подій, що пов'язує навчальний контекст із реальним світом;
- використовує різноманітні мотиваційні стратегії, які зміцнюють впевненість здобувачів освіти у власних силах, підвищують самоефективність (Wood, Tanner, 2012, с. 4).

Перераховані характеристики тьютора дозволяють тим, хто навчається, формувати високу навчальну мотивацію й стимулювати постійний саморозвиток, оскільки вони відчують підтримку й прийняття; вільно висловлюють свої думки, постійно аналізують інформацію; розвивають професійну компетентність, рухаючись поступово, маленькими кроками; навчаються в освітньому середовищі, не відчуючи засудження; здійснюють рефлексію та саморефлексію; навчаються продуктивно, набуваючи впевненості у власних силах. Відчуття такої віри може стати потужним інструментом, рушійною мотиваційною силою для навчання.

Робота тьютора є багатогранною, і досвідчений тьютор використовує різноманітні вміння й навички відповідно до обставин, обговорюваної теми та рівня самостійності здобувачів освіти. Здобувачі часто приходять в коледжі та університети, маючи незадовільний досвід навчання та виховання. Їхні офіційні досягнення можуть бути скромними, а самооцінка низькою. У таких випадках важливо будувати позитивний образ себе і допомагати

здобувачам освіти досягти успіху. J. Earwaker провів дослідження серед тьюторів щодо їх ролі у наданні допомоги та підтримки студентів і запропонував їм прокоментувати цю частину своєї роботи. У результаті аналізу відповідей тьюторів стало відомо, що вони в основному мають справу з такими питаннями: випадки насильства в сім'ї, сексуальні домагання, розлучення, погане здоров'я, інвалідність, зловживанням алкоголем, незапланована вагітність, розлучення батьків, сімейні втрати, проблеми з навчанням, пристосування до курсу, проблеми нетрадиційної орієнтації, труднощі відносин та навіть випадки серйозних психологічних проблем. В цілому стало зрозуміло, що тьютори зазвичай працюють з цілою низкою важливих проблем, які потенційно досить серйозні для здобувачів, яких це стосується. Це підтверджує важливість тьюторської допомоги у підтримці здобувачів освіти і говорить про масштаби та суворість проблем, які їм доводиться вирішувати (Earwaker, 1992, с. 47–49).

Усі тьютори несуть відповідальність за створення зворотного зв'язку і побудову позитивного клімату взаємодії та міцних відносин. Вони заохочують здобувачів до роздумів над своїми вчинками та прогресом у навчанні. Беззаперечно, навіть незначні досягнення можуть мати колосальний вплив на мотивацію студентів. Все більша кількість коледжів використовує тьюторство, щоб допомогти сформувати впевненість та мотивацію своїх здобувачів. Прикладом може слугувати Кармельський коледж (Carmel College), який вживає ряд заходів, серед яких індивідуальні тьюторіали, спрямовані на заохочення самосвідомості та самооздоровлення. У цьому коледжі директор дає словесні похвали і відправляє листи-привітання з визнанням і відзначенням досягнень. Коледж Грінхед (Greenhead College) використовує власну систему успіху, де тьютори також відіграють ключову роль у «безперервній побудові самооцінки і впевненості у собі кожного студента» та так звані «зоряні форми» видаються як формальне визнання досягнення. У коледжі Айл (Isle College) та коледжі Сауфгейт (Southgate College) діє цілодобова тьюторська служба підтримки для здобувачів освіти (Green, 2001, с. 4–10).

Підвищення мотивації здобувачів освіти, особливо в контексті тьюторського супроводу у закладах вищої освіти педагогічного спрямування, може бути досягнуте за допомогою різноманітних методів та підходів. Грунтуючись на практичному досвіді роботи, наведемо шляхи підвищення мотивації до навчання й саморозвитку, що можуть бути

використані в процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов:

- створення сприятливого середовища в навчальному закладі, де здобувачі можуть відчувати підтримку від викладачів і тьюторів, а також спілкуватися з однокурсниками;
- залучення доцільних методів викладання, зокрема використання інтерактивних методів навчання, таких як групові проекти, дискусії, рольові ігри тощо, може стимулювати активність і зацікавленість здобувачів у навчанні;
- врахування індивідуальних потреб та індивідуальних особливостей студентів тьюторами під час створення персоналізованих навчальних планів;
- надання зворотного регулярного та конструктивного зв'язку щодо успішності та прогресу здобувачів задля стимулювання мотивації, усвідомлення своїх досягнень та визначення напрямку для подальшого розвитку;
- навчання студентів навичкам саморегуляції, таким як планування часу, самооцінка та управління стресом, може сприяти підвищенню їхньої мотивації та ефективності навчання;
- стимулювання цікавості шляхом використання цікавого та актуального матеріалу для навчання;
- підтримка групової взаємодії, створення можливостей для співпраці між здобувачами може збільшити їхню мотивацію через взаємну підтримку та взаємне навчання;
- використання інноваційних технологій у навчальному процесі може зробити навчання більш цікавим та зручним для майбутніх учителів іноземних мов, що може позитивно позначитися на їхній мотивації.

Ці шляхи можуть бути використані тьюторами для підвищення мотивації майбутніх учителів іноземних мов та забезпечення їхнього успішного навчання у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування.

Висновки. Одна з проблем, яка стоїть перед сучасними закладами вищої освіти, – це низький рівень зацікавленості студентів і відсутність мотивації до отримання знань. Перед тьютором стоїть завдання пробудити в студентах особисту зацікавленість в знаннях, які повинні знадобитися у житті. Тьютор проводить тьюторіали, спрямовані на мотивування тьюторантів до саморозвитку та самовдосконалення, допомагає в складанні індивідуального плану і графіка занять, координує процес самоосвіти й провадить оперативне консультування під час виникнення складних питань. Основними шляхами підвищення мотивації здобувачів освіти у процесі застосування тьюторського супроводу у закладах вищої освіти педагогічного спрямування є: створення сприятливого середовища; залучення доцільних методів викладання; врахування індивідуальних потреб; надання зворотного зв'язку; підтримка в саморегуляції; стимулювання цікавості; підтримка групової взаємодії; використання інноваційних технологій.

Таким чином, позиція тьютора відіграє важливу роль у становленні нового освітнього простору, який визначає стійку позитивну мотивацію до самоосвіти і самовиховання майбутніх учителів іноземних мов. Для реалізації концепції тьюторських практик необхідно розглянути організацію процесу навчання студентів, варіативність у виборі форм і методів навчання для забезпечення продуктивності і результативності системи навчання студентів.

Список використаних джерел

- Гнатюк, І. М. (2019). Роль та завдання тьютора у взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ*. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=85>
- Денисенко, Н. Г., & Тараджук, Д. О. (2019). Функції тьютора як педагога в системі професійної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 66. С. 55–59.
- Леврінц, М. (2020). *Фахова підготовка майбутніх учителів іноземних мов в університетах США: теоретико-методичні засади*. (Монографія). Ужгород-Берегове: РІК-У. 412 с.
- Осадча, К. П. (2020). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності*. (Дис. доктора пед. наук). Запоріжжя. 705 с.
- Редько, В., & Буренко, В. (2021). Функції сучасного вчителя іноземної мови в умовах компетентісно

References

- Hnatiuk, I. M. (2019). The role and tasks of the tutor in interaction with a child with special educational needs. *Pedagogy of partnership as a basis for the development of subjects of educational activity in terms of NUS*. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=85> [in Ukrainian]
- Denysenko, N. G., Taradiuk, D. O. (2019). Functions of the tutor as a teacher in the system of professional education. *Scientific journal of the NPU named after M. P. Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*. № 66, 55-59. [in Ukrainian]
- Levrinc, M. (2020). Professional training of future foreign language teachers in the US universities: theoretical and methodological principles. (Monograph). Uzhgorod-Berohove: RIK-U. 412 p. [in Ukrainian]
- Osadcha, K. P. (2020). Theoretical and methodological fundamentals of vocational training of future teachers for tutoring. Diss ... doc. pedagogical sciences. Zaporizhzhia. 705 p. [in Ukrainian]
- Redko, V., Burenko, V. (2021). Modern foreign language teacher's functions in the conditions of competence-

- орієнтованого навчання: дидактичні та методичні аспекти проблеми. *Іноземні мови в школах України*. №1. С. 2–5.
- Силенко, Ю.В. (2023). Розробка моделі тьюторського забезпечення професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 64. Т. 2. С. 103–108.
- Скрипник, І.Л., & Кульбашна, Я.А. (2023). Функція тьютора у професійній підготовці майбутніх магістрів стоматології в умовах дистанційної форми навчання і екстремальних викликів сьогодення. *Science Rise: Pedagogical Education*. № 3 (54). С. 36–41.
- Earwaker, J. (1992). *Helping and Supporting Students. Rethinking the Issues*. Society for Research into Higher Education. London (England) : Open University Press. 153 p. [in English]
- Green, M. (2001). *Successful Tutoring: Good Practice for Managers and Tutors*. London : Learning and Skills Development Agency. 54 p. [in English]
- Nursamsu, G.B., Mulyono, S.E. (2021). The role of tutors to increase the motivation of homeschooling Primagama students. *Educasi*. Vol. 15. Issue 2. P. 129-135. [in English]
- Vorona, I. (2018). Implementation of tutoring as the effective practice of individualization of the medical students' studying on latin lessons. *Development Trends in Medical Science and Practice: The Experience of Countries of Eastern Europe and Prospects of Ukraine*. P. 56-74. [in Ukrainian]
- Wood, W.B., Tanner, K.D. (2012). The role of the lecturer as tutor: doing what effective tutors do in a large lecture class. *CBE Life Sci Education*. 11 (1), 3-9. [in English]
- Wootton, S. (2006). *Changing Practice in Tutorial Provision Within Post-Compulsory Education. Personal Tutoring in Higher Education*. Stoke on Trent: Trentham Books. P. 115–125. [in English]
- oriented learning: didactic aspects of the problem. *Foreign languages in schools of Ukraine*. № 1, 2-5. [in Ukrainian]
- Sylenko, Yu. V. (2023). Development of the model of tutoring provision of professional and pedagogical training of the future teacher of a higher education institution. *Innovative pedagogy*. 64 (2), 103-108. [in Ukrainian]
- Skrypnyk, I. L., Kulbashna, Y. A. (2023). The tutor's function in the professional training of future masters of dentistry in the conditions of distance education and today's extreme challenges. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 3 (54), 36–41. [in Ukrainian]
- Earwaker, J. (1992). *Helping and Supporting Students. Rethinking the Issues*. Society for Research into Higher Education. London (England) : Open University Press. 153 p. [in English]
- Green, M. (2001). *Successful Tutoring: Good Practice for Managers and Tutors*. London : Learning and Skills Development Agency. 54 p. [in English]
- Nursamsu, G. B., Mulyono, S. E. (2021). The role of tutors to increase the motivation of homeschooling Primagama students. *Educasi*. 15 (2), 129-135. [in English]
- Vorona, I. (2018). Implementation of tutoring as the effective practice of individualization of the medical students' studying on latin lessons. *Development Trends in Medical Science and Practice: The Experience of Countries of Eastern Europe and Prospects of Ukraine*. P. 56-74. [in Ukrainian]
- Wood, W. B., Tanner, K. D. (2012). The role of the lecturer as tutor: doing what effective tutors do in a large lecture class. *CBE Life Sci Education*. 11 (1), 3-9. [in English]
- Wootton, S. (2006). *Changing Practice in Tutorial Provision Within Post-Compulsory Education. Personal Tutoring in Higher Education*. Stoke on Trent: Trentham Books. P. 115–125. [in English]

Відомості про авторів:

Подпльота Світлана Володимирівна

spodpleta@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького
вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Маслова Аліна Вікторівна

mav2429@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-138-142

Матеріал надійшов до редакції 11. 04. 2024 р.
Прийнято до друку 30. 04. 2024 р.

Information about the authors:

Podplota Svitlana Volodymyrivna

spodpleta@gmail.com

konovalenko_tetiana@ukr.net

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

Maslova Alina Viktorivna

mav2429@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-138-142

Received at the editorial office 11. 04. 2024.
Accepted for publishing 30. 04. 2024.

ПРОФІЛАКТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Людмила Савченко, Інна Табачник

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Анотація:

У статті психолого-педагогічний тренінг розглянуто як метод активної психологічної корекції адиктивною поведінкою у студентської молоді. Наголошено, що адиктивна поведінка не є стійким утворенням. Дефекти соціалізації на стадії підліткового та юнацького віку призводять до несприятливого (аномального) формування особистості. Це проявляється, зокрема, у виникненні негативних психологічних новоутворень, адиктивних проявів у поведінці, відсутності чи втраті психосоціальної ідентичності, деформованих потребах і, як результат, появи залежності до тютюну, алкоголю, наркотиків тощо. Розвиток особистості – це багатоскладовий і полідетермінований процес. Однією зі складових цього процесу є розвиток самосвідомості – уявлення про себе, про своє «Я» у його різноманітних проявах. За умов тренінгу студентська молодь здійснює пошук альтернативних (соціально-прийнятних) способів задоволення власних потреб і взаємодію з навколишніми. Саме рання профілактика, тобто попередження девіантної поведінки, має найбільш ефективний результат.

Ключові слова:

психолого-педагогічний тренінг; групова форма роботи; рефлексія; ідентифікація особистості; психолого-педагогічні засоби профілактики; девіантна поведінка; розвиток особистості; сугестивний вплив.

Resume:

Savchenko Liudmyla, Tabachnyk Inna. Prevention of addictive behavior of youth students in today's conditions with the help of psychological and pedagogical training.

In the article, psychological and pedagogical training is considered as a method of active psychological correction of addictive behavior in student youth. Addictive behavior is not a stable entity. Socialization defects at the stage of adolescence and young adulthood lead to unfavorable (abnormal) personality formation. This manifests itself, in particular, in the emergence of negative psychological neoplasms, addictive manifestations in behavior, the absence or loss of psychosocial identity, deformed needs and, as a result, the emergence of addiction to tobacco, alcohol, drugs, etc. Personality development is a multifaceted and multi-determined process. One of the components of this process is the development of self-awareness – the idea of oneself in its various manifestations. The principle of an individual approach in working with young people characterized by various forms of deviant behavior can be implemented if we take into account the peculiarities of the individual's psychodynamic properties, which to a large extent genetically determine the formation of his temperament and character. The comprehensive approach developed by us, taking into account fundamental psychological and pedagogical provisions, allowed us to experimentally substantiate the possibilities of a combined pedagogical and psychological influence on the individual for the purpose of psychoprophylaxis and correction of deviant forms of behavior, development of vital qualities in them, optimization of the emotional and volitional sphere. Under the conditions of training, student youth search for alternative (socially acceptable) ways to satisfy their own needs and interact with others. It is early prevention, i.e. prevention of deviant behavior, that has the most effective result.

Key words:

psychological and pedagogical training; work in groups; reflection; identification of a person; psychological and pedagogical devices of prevention; deviant behavior; personal development; suggestive influence.

Постановка проблеми. Психологічний тренінг як метод активної психологічної корекції розвивається динамічно і є одним з найбільш затребуваних видів психологічної роботи. Тренінги знаходять широке застосування при наданні психологічної допомоги, при організації роботи в молодіжних клубах, юнацьких оздоровчих таборах, при проведенні виховної роботи в умовах вищих навчальних закладів. Їхнім проведенням активно займаються практичні психологи, а також багато педагогів і соціальних працівників. Цей метод дозволяє ефективно вирішувати завдання, пов'язані з розвитком навичок самоконтролю і самопізнання, активізацією творчого потенціалу, профілактики адиктивної поведінки. Зазначені аспекти актуальні саме в юнацькому віці.

В юнацькому віці особливо загострена потреба у спілкуванні, а життєвого досвіду недостатньо, зате яскраво виражено потяг до його набуття. Тренінг дозволяє отримати досвід, з одного боку, у максимально сконцентрованому вигляді, а з іншого – у психологічно безпечних умовах, що полегшують його осмислення. Тренінг як метод направлений на те, щоб

допомогти учасникам освоїти будь-яку діяльність. Але які умови забезпечують засвоєння нової діяльності? Очевидно, що людина повинна: 1) хотіти це робити; 2) знати, як це робиться і 3) вміти це робити. Тренінг як раз і дозволяє учасникам освоювати діяльність за допомогою безпосереднього зіткнення з нею в спеціально змодельованих ситуаціях.

Одним із напрямків психосоціальної допомоги нами була обрана програма корекції порушень поведінки: «Тренінг модифікації поведінки. Корекція адиктивної поведінки» для підлітків і юнаків.

Корекційна програма являє собою психологічний тренінг інтегративного типу з елементами різних психотерапевтичних технік.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку В. Зарецького, В. Ряцева, В. Ряшина, людина засвоює інформацію швидше, якщо навчання проходить інтерактивно, коли вона має можливість одночасно з отриманням інформації обговорювати незрозумілі моменти, задавати питання, закріплювати отримані знання, формувати навички конструктивної поведінки.

У наш час проблема організації соціально-психологічних тренінгів з юнацькою аудиторією належить до розряду найбільш актуальних і практично значущих. Повною мірою це відображено в роботах дослідників: В. Бабайцева, Г. Макшанова, С. Марасанова, В. Петрусінського, В. Пузікова та багатьох інших.

За даними проведеного дослідження, сьогодні монолози, навіть найбільш вдалі, не справляють великого враження на підлітків та юнаків, особливо з проявами адиктивної поведінки. Натомість найбільш вдало діє діалогічна форма спілкування, в процесі якої йде спільний пошук істини. Саме на забезпечення ефективного діалогу практичного психолога, педагога, соціального працівника з такою аудиторією спрямоване застосування тренінгу. Для створення плану і програми таких тренінгів можна використовувати деякі теоретичні та методологічні підходи І. Головченко, О. Лідерса., А. Алексюка, Ю. Бабанського, І. Лернера.

Термін «тренінг» (від англ. train) має ряд значень: навчання, виховання, тренування. Наукове визначення тренінгу також характеризується подібною багатозначністю. Так, Л. Петровська розглядає соціально-психологічний тренінг «як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, вмінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування», «засіб розвитку компетентності у спілкуванні, засіб психологічного впливу». С. Макшанов розуміє поняття «тренінг» як спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою й діяльністю. Перша у вітчизняній психології монографія, присвячена теоретичним та методологічним аспектам соціально-психологічного тренінгу, була опублікована Л. Петровською у 1982 році.

О. Блінова вважає, що створення рефлексивного середовища можливе завдяки: А) моделюванню проблемно-конфліктних ситуацій (у розумінні І. Семенова, С. Степанова, Я. Пономарьова); Б) утворення настанов на кооперування, а не на конкуренцію (О. Анісімов, В. Кривошеєв, О. Найдьонов); В) упровадження стосунків доступності власного досвіду кожного з учасників і відкритість досвіду інших для себе (Л. Петровська, Н. Литовченко). Враховуючи, що тренінгові методи успішно використовують у психотерапії, консультуванні, психокорекції й навчанні, цілі тренінгу можуть бути різноманітними, охоплювати різні процеси, що відбуваються у групі впродовж тренінгу та після його завершення.

Отже, метод тренінгу активно застосовується в профілактичній роботі з дітьми, підлітками, юнацькою аудиторією. Досвід його

використання відображено у працях Ю. Ємельянова, В. Захарова, Г. Ковалева, Л. Петровської, Т. Яценко, В. Федорчук та ін.

К. Рудестам (Фельдштейн, 1972, с. 47) виокремлює такі переваги групової форми роботи: 1) група є мікрокосмом або суспільством у мініатюрі. Досвід участі в групах допомагає у вирішенні проблем у сфері міжособистісних стосунків і може переноситись за межі групи у зовнішній світ. 2) у групі її учасники мають можливість отримати зворотній зв'язок і підтримку від інших учасників, що мають подібні проблеми або досвід. Присутність рівноправних партнерів, а не лише тренера, створює атмосферу комфорту. 3) у групі її членам можна бути не лише учасником подій, але й спостерігачем. Це дозволяє ідентифікувати себе з іншими (активними) учасниками і використовувати результати своїх спостережень при оцінці власних емоцій і вчинків. 4) нарешті, група може сприяти особистісному зростанню. Кожна спроба саморозкриття або самозміни члена групи викликає схвальну реакцію з боку інших її учасників.

Формулювання цілей статті. Мета нашої статті полягає у аналізі наукових підходів до вивчення психологічного тренінгу, як методу активної психологічної корекції студентської молоді з адиктивною поведінкою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічний тренінг визначається і як засіб перепрограмування моделі управління поведінкою та діяльністю, що вже існує у людини, в даному випадку – у підлітків та людей юнацького віку.

Психологічний тренінг – це активне навчання за допомогою набуття й осмислення життєвого досвіду, модельованого в міжособистісній взаємодії.

Основні завдання ведучого в роботі з молоддю такі: спонукання їх до прояву відносин, установок поведінки, емоційних реакцій, а також до їх обговорення, аналізу й розбору запропонованих тем; створення в групі умов для повного розкриття перед учасниками своїх проблем і емоцій в атмосфері взаємного прийняття, безпеки, підтримки і захисту; розробка і підтримка в групі певних норм, прояв гнучкості у виборі директивних або недирективних технік впливу.

Засоби впливу, використовувані ведучим, можна умовно розділити на два види: вербальні та невербальні.

До вербальних належать такі засоби впливу:

1. Структурування ходу занять. Маються на увазі всі висловлювання, які визначають хід заняття. Наприклад, «тема сьогоднішньої нашої розмови така-то». Висловлювання повинні бути спрямовані на обмеження непродуктивної активності групи.

2. Збір інформації.
3. Переконавання, які здійснюються безпосередньо або опосередковано.
4. Надання інформації.
5. Постановка завдань, які повинні виконувати підлітки.

До невербальних засобів належать: міміка, жестикуляція, інтонація, проксеміка.

Ведучий групи зобов'язаний: мати чітке уявлення про тип створюваної групи, її цілі і завдання; володіти діагностичними засобами відбору підлітків у групи; інформувати учасників групи про основоположні правила, якими повинна керуватися група у своїй діяльності; уникати таких форм роботи в групі, для виконання яких в учасників недостатньо підготовки та досвіду; дати зрозуміти на самому початку роботи, на чому буде концентруватися увага групи.

Метою «Тренінгу модифікації поведінки. Корекція адиктивної поведінки» для молоді є пошук альтернативних (соціально-прийнятних) способів задоволення власних потреб і взаємодії з оточуючими. У ході тренінгу висвітлюються такі задачі: усвідомлення власних потреб; урегулювання негативних емоцій і навчання прийомам регулювання свого емоційного стану; формування адекватної самооцінки; навчання способам цілеспрямованої поведінки, внутрішнього самоконтролю і стримування негативних імпульсів потягу до тютюну, алкоголю, наркотиків, тощо; формування позитивної моральної позиції, життєвих перспектив і планування майбутнього. Техніки, використані у тренінгу, в основному спрямовані на навчання використанню прямої відмови від небажаної адиктивної поведінки; навчання оцінці соціальних ситуацій; підкріплення гальмування адиктивних стереотипів поведінки; непідкріплення поведінки, що відхиляється, і формування більш адаптивних поведінкових паттернів; посилення і розширення продуктивних поведінкових реакцій; мінімізацію тривожності.

У програмі тренінгу застосована модель покрокової зміни адиктивного поведінки.

Суть цих вправ у стимуляції змін в емоційній, вольовій, моральній і поведінковій сферах.

Формами соціально-психологічної допомоги в роботі з підлітками і юнацтвом є профілактика й корекція когнітивних розладів у формі вправ та ігор, що засновані на сполученні когнітивних і сугестивних компонентів, корекція емоційно-особистісних порушень тощо. Комплексні корекційні програми сприяють підвищенню рівня психічного розвитку підлітків, особливо у сфері індивідуальних якостей, однак мають один суттєвий недолік – вони застосовуються лише на тій стадії, коли юнак вже не приховує антисоціальної спрямованості своєї поведінки –

паління, вживання алкогольних напоїв, сексуальні перверсії, дромоманія, суїцидальні спроби, дрібні крадіжки тощо. Ми ж вважаємо, що рання профілактика, тобто попередження девіантної поведінки, може дати більш ефективний результат.

Психолого-педагогічні засоби профілактики й корекції адиктивної поведінки дають особливий ефект, якщо застосовуються у формі сполученого сугестивного та когнітивного впливу. Такий вплив може застосовуватися як у вигляді прямого навіювання, так і вправ, ігор з елементами навіювання й когнітивних дій, а також традиційних засобів виховання, адекватних віку учасників, з корекційними вправами, що відповідають індивідуально-типовим особливостям цієї вікової групи.

Поведінка, що характеризується відхиленням від прийнятих у суспільстві норм (девіантна поведінка), за ступенем і географією поширення для величезної частини населення України є скоріше соціальною нормою.

Розроблений нами комплексний підхід з урахуванням фундаментальних психологічних і педагогічних положень дозволив експериментально обґрунтувати можливості сполученого педагогічного і психологічного впливу на особистість з метою психопрофілактики й корекції девіантних форм поведінки, розвитку в них життєво важливих якостей, оптимізації емоційно-вольової сфери.

Розвиток особистості – це багатоскладовий і полідетермінований процес. Однією зі складових цього процесу є розвиток самосвідомості – уявлення про себе, про своє «Я» у його різноманітних проявах.

Передбачається, що принцип індивідуального підходу в роботі з молоддю що характеризуються різними формами девіантної поведінки, може бути реалізований, якщо врахувати особливості психодинамічних властивостей індивіда, що багато в чому генетично визначають формування його темпераменту й характеру. Достатньо ефективними, на наш погляд, можуть бути й засоби сугестивного впливу, що використовують елементи класичної педагогіки. Особливо підлітковий вік характеризується високим сприйняттям навіювання. Цей факт робить підлітковий вік більш сприятливим для проведення сугестивного впливу, або окремих сугестивних елементів.

Результатом тренінгової роботи можна вважати ту впевнену поведінку, яка не обмежує права партнерів по спілкуванню й спрямована на врахування учасниками бажань і відчуттів один одного. Голослівне самоствердження, при якому учасники, безумовно, досягають здійснення своїх інтересів, пригнічуючи інтереси інших, не

входить до цільової галузі нашого тренінгу. У ході тренінгу підкріплюється не досягнення кінцевої мети, а впевнена участь у ситуації, здатність до успішного спілкування в будь-який час і з будь-яким соціальним партнером. Саме на це й спрямовані позитивні настанови, що створюються у кожного з учасників тренінгу.

Висновки. При визначенні адиктивної поведінки ми вважаємо більш коректним застосовувати термін «юнак з передумовами формування адиктивної поведінки» Це дозволяє уникнути стигматів, переносів та узагальнень стосовно молоді юнацького віку.

Адиктивна поведінка не є стійким утворенням. На нашу думку, при визначенні адиктивності слід застосовувати термін «адиктивний» стосовно конкретного вчинку, а не особистості підлітка чи юнака в цілому.

Таким чином, дефекти соціалізації на стадії підліткового та юнацького віку призводять до несприятливого (аномального) формування особистості. Це проявляється, зокрема, у виникненні негативних психологічних новоутворень, адиктивних проявів у поведінці, відсутності чи втраті психосоціальної ідентичності, деформованих потребах і, як результат, появі залежності до тютюну, алкоголю, наркотиків тощо.

Головною метою нашого наукового дослідження було створення психологічної

тренінгової програми для розвитку й формування особистості, що здатна до подолання проявів адиктивної поведінки та виправлення особистісних рис, що сприяють формуванню різних видів залежностей.

Теоретична значущість дослідження полягає в обґрунтуванні критеріїв розробки тренінгових вправ і корекційних методик для активізації інтелектуальної діяльності у підлітковому та юнацькому віці з використанням індивідуальної й групової корекційної роботи та сугестопедичних засобів.

Практична цінність полягає у комплексному підході до дослідження, розвитку й корекції особистісних рис юнацтва, що сприяють формуванню адиктивної поведінки.

Психологічна робота у цьому руслі передбачає подальший пошук і ефективне застосування методів практичної психології, що дозволить через усвідомлення підлітками та юнацтвом власних здібностей подолати передумови й негативні прояви, що сприяють формуванню та фіксації девіантної поведінки.

Результати дослідження та розроблена тренінгова програма можуть бути використані в роботі викладачів, практичних психологів, соціальних педагогів і батьків, що небайдужі до виховання здорового покоління українців.

Список використаних джерел

Денисов, І. Г. (2002). Біологічні чинники девіантної поведінки та профілактика їх виявлень у вихованні громадської спрямованості у підлітковому віці. *Пост методика*. 7–8 (45–46), 207–212.

Основи практичної психології: підручник (1999). Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. та ін. (Уклад.). Київ: Либідь. 536 с.

Терлецька, Л. (2023). Психолого-педагогічна характеристика підліткового віку. *Психолог*, 34 (82), 28–30

Фельдштейн Д. І. (1971). *Важкий підліток*. Душанбе. 183 с.

Відомості про авторів:

Савченко Людмила Леонідівна
savchenkoluda1970@gmail.com
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
провулок Руставелі, будинок 7, м. Харків,
Харківська обл., 61001, Україна

Табачник Інна Григорівна
itabachnik19@gmail.com
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
будинок 7, провулок Руставелі, м. Харків,
Харківська обл., 61001, Україна

doi:

Матеріал надійшов до редакції 23. 01. 2024 р.
Прийнято до друку 11. 02. 2024 р.

References

Denisov I.H. (2002). Biological factors of deviant behavior and the prevention of their manifestations in the education of social orientation in adolescence // *Postmethodics*. No. 7-8 (45-46). P. 207-212. [in Ukrainian]

Fundamentals of practical psychology. (1999). V. Panok, T. Tytarenko, N. Chepeleva, etc.: Textbook. Kyiv: Lybid, 536 p. [in Ukrainian]

Terletska L. (2023). Psychological and pedagogical characteristics of adolescence / *Psychologist*, No. 34 (82). P. 28-30. [in Ukrainian]

Feldstein D.I. (1971). *Difficult teenager*. D., 183 p. [in Ukrainian]

Information about the authors:

Savchenko Liudmyla Leonidivna
savchenkoluda1970@gmail.com
Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
of the Kharkiv Regional Council,
Rustaveli Lane,7
Kharkiv, 61001, Ukraine

Tabachnyk Inna Hryhorivna
itabachnik19@gmail.com
Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
of the Kharkiv Regional Council
Rustaveli Lane,7
Kharkiv, 61001, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 23. 01. 2024.
Accepted for publishing 11. 02. 2024.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Юлія Саєнко, Єлизавета Капустіна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Зміст статті зумовлено актуальністю дослідження особливостей формування та розвитку мовленнєвого, комунікативного та когнітивного потенціалу сучасних учнів, що має велике значення та стає основою перегляду методичних підходів до організації мовленнєвої діяльності. Це зумовлює формування інтелектуально розвиненої, емоційно вихованої та комунікативно компетентної особистості учня початкових класів у вітчизняних загальноосвітніх закладах.

Дослідження спрямовано на пошук нових шляхів розвитку в учнів початкової школи зв'язного мовлення, критичного мислення, уміння структурувати та висловлювати власні думки. У молодших школярів розвиток мовленнєвих умінь має виняткове значення для розуміння сприйнятої інформації, її правильного і творчого відтворення, що стає основою та засобом самовираження та вільного спілкування дитини. У статті актуалізовано проблему розвитку якісного мовлення, оскільки культура мовлення знаходиться у прямій залежності від набутих вмінь висловлюватись точно та насичено, від багатства словника, навичок побудови речень, активного використання норм літературної мови, логічного, правильного та виразного формування висловлювань. З'ясовано, що процес формування мовленнєвої особистості молодшого школяра залежить від ефективності набуття учнями комунікативно-мовленнєвих компетентностей та успішної реалізації освітніх завдань навчання рідної мови.

Ключові слова:

початкова школа; мовленнєва діяльність; молодші школярі; навчання української мови; розвиток мовленнєвих умінь; комунікативно-мовленнєві компетентності.

Resume:

Saienko Yuliia, Kapustina Yelyzaveta. Development of speech activities of junior students in primary school at Ukrainian language.

The content of the article is determined by the relevance of the study of the peculiarities of the formation and development of the speech, communicative and cognitive potential of modern students, which is of great importance not only from the point of view of scientific knowledge, but also becomes the basis for the restructuring of methodological approaches to the organization of language learning. This determines the formation of an intellectually developed, emotionally educated and communicatively competent personality of a student of domestic secondary schools.

Research attention is paid to the search for new ways of developing coherent speech, critical thinking, the ability to structure and express one's own thoughts in primary school students. In younger schoolchildren, the development of speech skills is extremely important for understanding the received information, its correct and creative reproduction, which becomes the basis and means of self-expression and free communication of the child. The problem of the development of high-quality speech is relevant, since the culture of speech is directly dependent on the acquired skills of accuracy and saturation of statements, vocabulary richness, sentence construction skills, active use of the norms of literary language, logical, correct and expressive formation of statements. Therefore, the process of forming the speech personality of a junior school student depends on the effectiveness of the students' acquisition of communicative and speech competences and the successful implementation of the educational tasks of learning their native language.

Key words:

primary education; speech activity; junior schoolchildren; learning the Ukrainian language; development of speech skills; communicative and speech competences.

Постановка проблеми. Період молодшого шкільного віку є етапом важливих соціальних змін, сенситивним періодом для розвитку особистісних якостей дітей та сприятливим для початку формування потреб учнів у процесі навчання. Цей етап розвитку охоплює період, під час якого відбуваються якісні зміни й у психіці дітей, ускладнюється система їхніх соціальних зв'язків, мотивів. Перехід дітей від дошкільного до шкільного віку є важливим і складним процесом, що супроводжується значними анатомо-фізіологічними, психологічними змінами, новоутвореннями в їхньому особистому розвитку.

За Ю. Рібцун мовлення становить собою складну функціональну систему, яка базується на взаємодії ряду мозкових структур, де кожна виконує свої унікальні операції (Рібцун, 2012). Мовленнєва діяльність (на рівні з ігровою, пізнавальною та трудовою) розглядається як особлива психологічна функція людини, що орієнтована на застосування освоєної мови для комунікації, включаючи слухання (аудіювання), читання (сприймання), говоріння та письмо (висловлювання) (Долженко, & Рібцун, 2020).

За С. Вербищук, лінгвістичний аспект мовлення – це процес добору і використання засобів мови для спілкування з іншими членами певного мовного колективу; як послідовність знаків мови, організована за її законами відповідно до потреб висловленої інформації; форма актуального існування кожної мови. Таким чином, мовлення – це своєрідна діяльність мовця, процес вираження думок, почуттів, бажань людини засобом мови з метою впливу на інших людей та організації особистісних і суспільних відносин. У понятті «мовлення» виокремлюють такі значення як:

- форма спілкування за допомогою мови, вербальної комунікації, емоційного прояву, впливу;
- вид комунікативної діяльності людини, функціонування мови з метою передавання будь-якої інформації, одна із форм прояву свідомості;
- мовленнєві дії та операції, результат діяльності у вигляді усного й письмового висловлювання (Вербищук, 2016).

Формування мовлення у молодшого шкільного віку – це в першу чергу розвиток мовленнєвих здібностей, культури мовленнєвого спілкування, опанування навичками практичного спілкування, створення передумов задля наступності в подальшому читанні та письмі. Така проблематика тісно пов'язана з навчанням рідною мовою, тобто педагогічним процесом, в ході якого здійснюється формування у дітей відповідних мовленнєвих умінь і навичок. Саме це постає базисом розвитку мови як розуміння сенсу слова і збагачення словника, засвоєння системи мовленнєвих понять і закономірностей, словотвору, синтаксису, опанування звуковою культурою мови, формування зв'язного мовлення.

Реалізація такої мети на сьогодні повинна відбуватися в межах реформування початкової освіти в Україні, що закріплено у державних законодавчих актах та нормах: Законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2021), Державного стандарту початкової освіти (2018), Концепції «Нова українська школа» (2016), а також у межах розроблених відповідних освітніх програм, що актуалізують проблематику розвитку мовлення учнів початкової школи, їхні мовленнєві готовності до шкільного навчання в майбутньому. Розвиток мовленнєвої діяльності є одним з провідних завдань навчання української мови в початковій школі, де на практиці це відбивається у базових навчальних програмах з української мови для 1–4 класів у вигляді інтегрованого курсу «Українська мова» (Типові освітні програми для початкової школи, розроблені під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості мовленнєвого розвитку особистості молодшого школяра як лінгводидактичної проблеми, розвиток мовленнєвої компетентності та умінь мовленнєвої діяльності, формування зв'язного мовлення в учнів початкової школи досліджували Л. Артемова, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Л. Дейниченко, О. Савченко, К. Крутій, Н. Лопатинська, Г. Ніколайчук та інші. Дослідження сучасних вітчизняних науковців, а саме, А. Богуш, М. Вашуленко, С. Вербещук, О. Кулик, О. Мироненко, М. Пентиліук, О. Полевікової, О. Семиног, Л. Скуратівського стосовно розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів на заняттях з української мови стали концептуальною основою для проведення цієї роботи.

Опанування мовою й мовленням, як наголошують Н. Рудницька та Л. Вівчаренко – це складний процес, який залежить від вікових

та індивідуальних особливостей школярів, соціальної ситуації їхнього розвитку, проектування розвивального комунікативно-мовленнєвого середовища, а також використовуваних вчителями у навчально-виховному процесі закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) педагогічних технологій, спрямованих на формування різних видів мовленнєвих та комунікативних компетенцій (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна) (Рудницька, & Вівчаренко, 2021).

О. Чупріна наголошує, що одне з основних завдань для дітей молодшого шкільного віку – навчитися висловлювати свої думки правильно, послідовно, точно й виразно. Ефективне володіння мовленням як інструментом спілкування формує систему ціннісних ставлень до себе та оточення, а також забезпечує успішну адаптацію до умов шкільного навчання (Чупріна, 2019).

С. Вербещук наголошує, що загалом говоріння та письмо є ініціальними процесами спілкування, що стимулюють слухання й читання. Зі свого боку, слухання й читання є реактивними процесами, та водночас вони слугують умовою говоріння (письма). За спрямованістю здійснення мовленнєвої дії (на прийняття або видачу мовленнєвого повідомлення) розрізняють рецептивні (слухання, читання) та продуктивні (говоріння, письмо) види (Вербещук, 2016).

Саме тому, як стверджує М. Вашуленко, перед методикою початкового навчання стоїть завдання навчити учнів розуміти комунікативну функцію мови. Тому більшість вправ має бути спрямована на розвиток умінь комунікувати, які охоплюють створення мовних ситуацій для побудови коротких монологів і діалогів, розвиток мотивації до таких висловлювань, навчання орієнтуватись на слухача або читача та вироблення вмінь використовувати мовний матеріал. Також текстова основа мовної теорії та вивчення текстологічних знань вимагає зосередження на розвитку умінь слухати та розуміти інформацію, сортувати її, виокремлювати головне та запам'ятовувати її. Це також досить тісно пов'язано з різними видами навчальних переказів, які учні повинні здійснювати у відповідних формах (Вашуленко, 2011). Провідний український науковець зазначає: «Учитель початкових класів має допомогти школярам усвідомити, що вони повинні говорити і писати зрозуміло для інших, що існують спеціальні правила (норми), яких необхідно дотримуватись» (Вашуленко, 2011).

На уроках української мови Г. Зажарська рекомендує використовувати тексти для читання, а також художні ілюстрації, які

знайомлять дітей з новими словами з різних галузей науки, техніки, культури, трудової діяльності людей, назвами рослин, тварин та предметів побуту. Важливою метою є навчання дітей вчитися і це неможливо без уміння читати і працювати з текстами (Захарська, 2019).

О. Савченко зауважує, що наочність навчальної інформації стає дедалі важливішою та є незамінним засобом якості її передачі дітям. Методика навчання української мови в початковій школі передбачає широкий спектр використання пояснювального матеріалу: його багатогранність, доступність, наближеність до життя сучасної дитини, емоційність, багатофункціональність використання (Савченко, 2007).

Процес навчання мовлення на уроках української мови також змінюється з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та відповідних технологічних засобів. Як стверджують українські дослідники О. Семиног та М. Ячменик, сьогодні новітні освітні технології дозволяють школярам працювати з різними цифровими пристроями, тому у процесі формування мовлення в учнів початкової школи необхідно враховувати відповідні тенденції. До новітніх засобів, які використовуються у навчальній діяльності, в тому числі стосовно української мови, можливо віднести такі:

– технічні (слайдпроектор, інтерактивна дошка, цифрова фотокамера, комп'ютер, ноутбук, планшет, мобільні девайси, смартфон);

– програмні (програми пакета Microsoft Office; програми обробки графічних зображень; програми обробки, нарізки, відтворення звуку й відео; програми для навчальних вебсторінок, сайтів, порталів, програми-словники, комп'ютерні тести; електронні бібліотеки тощо) (Семиног, & Ячменик, 2019).

Н. Попович наголошує, що «кожен учитель початкової школи дотримується триєдиної мети: навчити, розвинути й виховати творчу особистість, здатну мислити, ухвалювати рішення, адаптуватися в соціумі. Уже з перших днів перебування дитини в школі вся робота повинна підпорядковуватися цій меті. Учителеві слід використовувати різні методи і прийоми навчання, щоб збагатити словниковий запас учнів, розвинути мовлення й мислення, сформувані творчу особистість» (Попович, & Лендел, 2019).

Отже, навчанню української мови в 1–4 класах надається пріоритетне значення, оскільки йдеться не тільки про шкільний предмет, а й про опанування державної мови. Недостатня увага до мовленнєвого розвитку у молодшому шкільному віці може призвести до проблем у навчанні та у адаптації дітей до школи.

Формулювання цілей статті. Метою статті є вивчення в процесі експериментального дослідження ефективності розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів на уроках з української мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті реформування системи освіти в Україні та впровадження інноваційних технологій навчання, особливої актуальності набуває питання ефективних шляхів розвитку мовленнєвої діяльності учнів початкової школи. З метою дослідження цієї проблеми було організовано педагогічний експеримент, першим етапом якого став констатувальний зріз. На цьому етапі ставилися такі завдання: підібрати діагностичний інструментарій, виявити початковий рівень сформованості мовленнєвої діяльності учнів експериментальної та контрольної груп, визначити проблемні моменти.

Педагогічний експеримент з розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів було організовано на базі ЗЗСО № 1 м. Верховцеве. Учасниками експерименту стали 30 учнів 4-х класів, поділені на 2 групи. До експериментальної групи увійшло 15 учнів, з якими проводилась навчальна діяльність за удосконаленою авторською методикою з використанням інноваційних технологій. Контрольна група теж налічувала 15 учнів, у проведенні уроків з української мови з цією групою застосовувався традиційний освітній підхід.

На констатувальному етапі дослідження були визначені основні критерії – мотиваційний, когнітивний та комунікативний; показники та рівні оцінювання сформованості мовленнєвих компетентностей учнів. Також на цьому етапі було здійснено аналіз початкового рівня розвитку мовленнєвих компетентностей учнів з вибірки дослідження. Для цього було використано спеціально розроблені діагностичні методики, які включали анкетування, тестування та спостереження за самостійною роботою учнів: «Анкета для оцінки рівня мовленнєвих компетентностей та мотиваційних аспектів у навчанні серед учнів 4 класу ЗЗСО», Тест для оцінки мовленнєвих навичок учнів 4-го класу ЗЗСО, Вправи для визначення стану розвитку монологічного та діалогічного мовлення учнів 4 класу ЗЗСО.

Отже, у межах дослідження, спрямованого на оцінку рівня розвитку мовленнєвих навичок учнів обраного освітнього закладу, була проведена діагностика за розробленими методиками, що враховували тестування, самостійні завдання, а також анкетування, що дало можливість здійснити аналіз результатів,

які відображають рівень розвитку мовленнєвих компетентностей учнів.

На підставі результатів двох діагностичних методик та анкетування учнів, спрямованих на визначення рівнів сформованості мовленнєвої діяльності в учнів 4 класу, отримані наступні результати: високі рівні виявлені лише у 13% учнів експериментальної та 20% учнів контрольної групи; достатні рівні в обох групах виявлено в межах від 20% до 27%; середні рівні показали 47% учнів експериментальної та 40% учнів контрольної групи; низькі рівні продемонстрували по 13% учасників кожної з груп. Виявлені показники вказують на наявність у більшості учнів 4 класу обраного освітнього закладу середніх показників сформованості мовленнєвих умінь та навичок, що підкреслило необхідність застосування формувальної роботи та сучасних педагогічних технологій для подальшого вдосконалення процесу навчання української мови.

У межах проведення педагогічного дослідження з учнями експериментальної групи було проведено заняття на ґрунті уроків української мови за спеціально розробленою програмою для формувального експерименту. Завданнями формувальної роботи стала необхідність урізноманітнювати форми навчальної діяльності, віддавати перевагу таким формам, які створюють комунікативну ситуацію для кожного учня, щоб він міг висловитись та проявити себе, застосування ефективних форм навчання, зокрема інтерактивне навчання, яке включає моделювання реальних життєвих ситуацій, використання дидактичних ігор, мультимедійних засобів та засобів ІКТ.

Розроблена в межах проведеного дослідження програма розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів з української мови передбачала проведення комплексу з 4-х занять, інтегрованих до освітнього процесу вивчення української мови та літературного читання учнями 4-го класу загальноосвітнього закладу. Кожне з запропонованих занять включає структурні елементи: мотиваційний, підготовчий, практичний, аналітичний етапи та етап рефлексії.

Метою запропонованої програми є комплексний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності молодших школярів: аудіювання, говоріння, читання та письма на уроках української мови

Для розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів передбачається до кожного з розроблених уроків: використання вправ, сучасних цифрових технологій та інтерактивних форм роботи (на вибір учителя): планшети, електронні книги або смартфони з доступом до

мережі Інтернет, аудіо- та відеопрогравачами; для вчителя: комп'ютер, проектор, екран; доступ до електронної бібліотеки; інтерактивні освітні онлайн-платформи; мультимедійні засоби для демонстрації текстів.

Урок № 1. Розвиток навичок аудіювання та діалогічного мовлення.

Мета уроку: розвиток аудіативних умінь учнів 4 класу шляхом формування навичок уважного слухання та розуміння усних текстів; розвиток діалогічного мовлення за допомогою моделювання комунікативних ситуацій.

На уроці передбачено: коротка бесіда про важливість уміння уважно слухати і розуміти почуте, обговорення життєвих ситуацій, де потрібні навички аудіювання; перегляд цікавого відео, що стосується теми уроку; прослуховування аудіозаписів та перегляд відеоматеріалів; складання діалогів у парах за запропонованими комунікативними ситуаціями. Виконання вправ на розуміння прослуханого/переглянутого та оцінку змісту:

Вправи на аудіювання:

- прослуховування аудіозапису та визначення основної думки запису;
- прослуховування інтерв'ю та надання відповідей на запитання за змістом почутого;
- прослуховування аудіорозповіді та обрання правильного варіанту її продовження з поданих;
- прослуховування радіоп'єси за казкою чи оповіданням та відновлення хронологічної послідовності подій.

Вправи на діалогічне мовлення:

- складання діалогу за поданою комунікативною ситуацією (розмова друзів про спільні захоплення);
- вправа-гра в малих групах: розігрування діалогів між продавцем та покупцем у магазині та моделювання розмови батьків і дитини на задану тему (підготовка до шкільного свята).

Урок № 2. Розвиток навичок читання та монологічного мовлення.

Мета уроку: формування навичок виразного читання текстів різних стилів та жанрів; розвиток умінь аналізу та інтерпретації прочитаного; вдосконалення монологічного мовлення учнів на основі прочитаних творів.

На уроці передбачено: обговорення улюблених книжок учнів, цікавих історій, героїв; перегляд буктрейлера до популярної дитячої книги; ознайомлення з правилами виразного читання; читання текстів різних жанрів (казка, вірш, оповідання тощо); створення усних переказів, висловлювань свого

ставлення за змістом текстів. Виконання вправ на розуміння прочитаного:

Вправи для читання:

- читання тексту мовчки та визначення жанру тексту;
- читання віршів вголос з відповідною інтонацією;
- гра-драматизація – читання уривків оповідання за ролями з вираженням емоцій персонажів.

Вправи для розвитку монологічного мовлення учнів:

- складання та переказ за складеним планом прочитаного тексту;
- створення висловлювань за змістом прочитаного, висловлення свого ставлення до прочитаного;
- на основі прочитаної історії складання власного твору з використанням певних словесних малюнків;
- вправа-гра у малих групах – за ілюстраціями до тексту складання творчої розповіді від імені одного з персонажів.

Урок № 3. Розвиток орфоепічних навичок та навичок писемного мовлення.

Мета уроку: удосконалення орфоепічних норм усного мовлення учнів; формування вмінь грамотного письма та написання творчих робіт.

На уроці передбачено: робота в малих групах, перегляд цікавого відео про орфоепічні норми; обговорення значення грамотного письма, виконання вправ на правильну вимову слів; створення аудіозаписів учнів для аналізу орфоепічних норм; написання творчих робіт з використанням онлайн перевірки правопису.

Вправи для орфоепії:

- прослуховування аудіозапису слів та їх повторення, дотримуючись орфоепічних норм;
- читання вголос слів, спільний аналіз в малих групах правильності вимови;
- запис слів, в яких приголосні вимовляються дзвінко/глухо, правильне їх читання.

Вправи для писемного мовлення:

- написання твору-опису улюбленого героя з використанням онлайн перевірки правопису;
- складання письмового переказу казки, застосувавши онлайн-словників та довідників.

Урок № 4. Розвиток лексичних навичок та комунікативних умінь.

Мета уроку: збагачення активного та пасивного словникового запасу учнів; формування умінь використовувати лексику у різних комунікативних ситуаціях.

На уроці передбачено: перегляд цікавого відео про історію слів; обговорення ролі

багатого словникового запасу для успішного навчання та спілкування. повторення правил користування тлумачними словниками; інструктаж з методів збагачення та активізації словника.

Вправи для розвитку лексичних навичок:

- добирання 2–3 синонімів до поданих слів з вивченого твору;
- добирання до представлених слів антонімів;
- складання речення з поданими словами.

Вправи для розвитку комунікативних умінь:

- гра-розмова, наприклад, між продавцем та покупцем у книжковому магазині з використанням представлених на картках слів;
- моделювання ситуації у спортивному магазині, де покупець цікавиться товарами, використовуючи подані слова.

Після завершення формувального етапу педагогічного експерименту було здійснено повторне діагностування учнів експериментальної групи з метою аналізу динаміки розвитку їхньої мовленнєвої діяльності; було проведено контрольний етап педагогічного експерименту та виявлено, що більшість учнів експериментальної групи демонструють позитивну динаміку розвитку мовленнєвої діяльності. Середній показник експериментальної групи відповідає достатньому рівню сформованості мовлення. За результатами формувального етапу високий рівень продемонстрували 27% учнів експериментальної групи, що на 14% більше порівняно з початковими даними. Також збільшилась кількість учнів з достатнім рівнем – з 27% до 33%, а низького рівня розвитку мовленнєвої діяльності в експериментальній групі після самого експерименту не виявлено. Крім того, підвищилась готовність школярів експериментальної групи до застосування педагогічних технологій навчання, адже зросла частка учнів з повністю позитивним ставленням до виконання запропонованих завдань контрольного етапу експерименту.

Проведення формувального етапу експерименту за розробленою програмою та порівняльний аналіз його результатів дозволяє зробити висновки щодо ефективності запропонованої методики для розвитку мовленнєвої діяльності школярів у порівнянні з традиційними підходами.

Висновки. Таким чином, комплексна програма занять, розроблена в межах дослідження на основі здійснення теоретичного дослідження та діагностичних заходів, проведених з метою оцінки її ефективності, дає можливість систематизувати роботу з розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Запропоновані форми, методи та цифрові інструменти навчання відповідають сучасним тенденціям освітнього процесу, де пріоритет надається інтерактивному, діяльнісному та компетентісному підходам. Поетапний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності школярів з

використанням інноваційних технологій мультимедіа, дистанційного та мобільного навчання сприяє формуванню ключових компетентностей молодших школярів відповідно до сучасних освітніх вимог.

Список використаних джерел

Вашуленко, М. С. (2011). *Методика навчання української мови в початковій школі*: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 364 с.

Вербешчук, С.В. (2016). *Формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання*: Автореферат дис. канд. пед. наук. Херсонський державний університет. Херсон, 20 с.

Долженко, С. & Рібцун, Ю. (2020). Концептуальні засади вивчення мовленнєвої діяльності з позицій психолінгвістичного підходу. *Особлива дитина: навчання і виховання*, № 2. С. 74–80.

Зажарська, Г.П. (2019). Шляхи формування мовленнєвої компетентності молодших школярів на уроках української мови та літературного читання. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, № 326. С. 36–43.

Попович, Н.Ф., & Лендел, Н.В. (2019). Особливості розвитку мовлення молодших школярів на уроках літературного читання. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Одеса, Т. 2. Вип. 12. С. 36–40.

Рібцун, Ю.В. (2012). Науково-теоретичні аспекти професійної діяльності вчителя логопеда. *Логопед*, № 1 (13). С. 2–7.

Рудницька, Н.Ю., & Вівчаренко Л.Р. (2021). Пріоритети розвитку початкової освіти в контексті становлення Нової української школи: *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Житомир: ФОП «Н.М. Левковець». С. 19–23.

Савченко, О.Я. (2007). *Методика читання у початкових класах*: посібник для вчителя. Київ: Освіта, 291 с.

Семиног, О., & Ячменик, М. (2019). *Мовно-методична підготовка майбутнього вчителя-словесника до використання засобів медіаосвіти*: монографія. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 211 с.

Чуприна, О.В. (2019). *Методика розвитку мовлення учнів початкових класів із застосуванням мультимедійних засобів*: дисертація канд. пед. наук. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 213 с.

References

Vashulenko M.S. (2011). *Metodyka navchannja ukrajinsjkoji movy v pochatkovij shkoli*. [Methods of teaching the Ukrainian language in primary school]. Kyiv: Litera LTD. [in Ukrainian].

Verbeshchuk S.V. (2016). *Formuvannja movlennjevoji kuljтуры uchniv pochatkovoji shkoly v procesi literaturnogho chytannja* [Formation of speech culture of primary school students in the process of literary reading]. Candidate's ped. of science. Kherson: Kherson State University. [in Ukrainian].

Dolzhenko S., Ribtsun Yu. (2020). *Konceptualjni zasady vyvchennja movlennjevoji dijaljnosti z pozycij psykholinghivistychnogho pidkhdou*. [Conceptual foundations of the study of speech activity from the standpoint of the psycholinguistic approach]. *Osoblyva dytyna: navchannja i vykhovannja*. – A special child: education and upbringing, 2. 74-80. [in Ukrainian].

Zazharska G.P. (2019). *Shljakhy formuvannja movlennjevoji kompetentnosti molodshykh shkoljariv na urokakh ukrajinsjkoji movy ta literaturnogho chytannja*. [Ways of forming the speaking competence of younger schoolchildren in the lessons of the Ukrainian language and literary reading]. *Visnyk Lughansjkogho nacionaljnogho universytetu im. Tarasa Shevchenka. Pedagoghichni nauky*. – Bulletin of the Luhansk National University named after Taras Shevchenko. Pedagogical sciences, 326. 36-43. [in Ukrainian].

Popovych N.F., Lendel N.V. (2019). *Osoblyvosti rozvytku movlennja molodshykh shkoljariv na urokakh literaturnogho chytannja*. [Peculiarities of the speech development of younger schoolchildren in literary reading lessons]. *Innovacijna pedagoghika: naukovyj zhurnal*. – Innovative pedagogy: scientific journal. Odessa, 2 (12). 36-40. [in Ukrainian].

Ribtsun Yu.V. (2012). *Naukovo-teoretychni aspekty profesijnoi dijaljnosti vchytelja loghopedu*. [Scientific and theoretical aspects of the professional activity of a speech therapist teacher]. *Loghoped – Speech therapist*, 1 (13), 2–7. [in Ukrainian].

Rudnytska N.Yu. Vivcharenko L.R. (2021) *Priorytety rozvytku pochatkovoji osvity v konteksti stanovlennja Novoji ukrajinsjkoji shkoly*. [Priorities of the development of primary education in the context of the formation of the New Ukrainian school]. *Zbirnyk materialiv Vseukrajinsjkoji naukovo-praktychnoji konferenciji (24 bereznja 2021 roku)*. – Collection of materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference (March 24, 2021). Zhytomyr: FOP "N.M. Levkovets", 19-23. [in Ukrainian].

Savchenko O.Ya. (2007). *Metodyka chytannja u pochatkovykh klasakh*. [Methodology of reading in primary grades]. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian].

Seminog O., Yachmenyk M. (2019) *Movno-metodychna pidghotovka majbutnjogho vchytelja-slovesnyka do vykorystannja zasobiv mediaosvity*. [Linguistic and methodical preparation of the future teacher of vocabulary for the use of media education: monograph]. Sumy: Sumy Publishing House named after A.S. Makarenko. [in Ukrainian].

Chuprina O.V. (2019). *Metodyka rozvytku movlennja uchniv pochatkovykh klasiv iz zastosuvannjam muljtymedijnykh zasobiv*. [Methodology of speech

development of elementary school students using multimedia tools]. Candidate's ped. of science. Kyiv: Kyiv University named after Borys Grinchenko. [in Ukrainian].

Відомості про авторів:**Саєнко Юлія Олександрівна**

saienkoiuliia@mstu.edu.ua

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

Капустіна Єлизавета В'ячеславівна

kapustina1425@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-143-153

*Матеріал надійшов до редакції 26. 04. 2024 р.**Прийнято до друку 13. 05. 2024 р.***Information about the authors:****Saienko Yuliia Oleksandrivna**

saienkoyuliia@mstu.edu.ua

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

Kapustina Yelyzaveta Viacheslavivna

kapustina1425@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-143-153

*Received at the editorial office 26. 04. 2024.**Accepted for publishing 13 05. 2024.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Олександр Шульженко

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Анотація:

В статті розглянуто питання удосконалення фахової підготовки вчителів спеціальної освіти через процеси осмислення і усвідомлення ними ефективності проведеної корекційно-реабілітаційної роботи. З'ясовано, що на відміну від наукових доробок в області педагогічної психології, в царині наукових досліджень і публікацій є лише окремі праці з проблеми професійної самосвідомості фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.

Виявлено психологічні показники професійної компетентності, напрями та особливості роботи педагогів над собою в разі їхніх переживань, у разі виникнення внутрішнього конфлікту, в ситуації, коли фахівець не справляється з дитиною із особливими освітніми потребами, виснажує себе думками про свою професійну недосконалість, екстраполює свій панічний стан до колег, які мають спільні психологічні проблеми.

Визначено причину такого стану, що полягає у ігноруванні в минулому під час навчання в університеті проблеми становлення особистості фахівців, які працюють з дітьми із особливими освітніми потребами. Автором розроблено рівні психологічного сприймання педагогами власної корекційно-компенсаторної та реабілітаційної професійної діяльності. За результатами проведеного емпіричного дослідження встановлено необхідність створення програми розвитку професійної самосвідомості педагогічних працівників мережі закладів спеціальної та інклюзивної освіти. Виявлено труднощі в роботі з учнями, що мають первинні та інші патологічні нашарування в інтелектуальному, мовленнєвому, аутистичному, кінестетичному, комунікативному розвитку, як низку неусвідомлених труднощів педагога під час взаємодії з такими дітьми, як психологічні чинники дискомфорту вчителя, невротичних реакцій, байдужості до результату власної корекційно-педагогічної праці.

Запропоновано у подальшому досліджені напрями психологічної роботи з розвитку професійної самосвідомості фахівців спеціальної освіти: когнітивний, мотиваційний, фаховий, що входять до блоку системно-функціональної моделі психологічної готовності.

Ключові слова:

професійна самосвідомість; діти із особливими освітніми потребами; фахівці спеціальної освіти.

Resume:

Shulzhenko Oleksandr. Psychological factors of development of professional self-awareness of special education specialists.

The article deals with the issue of improving the professional training of special education teachers through the processes of comprehension and awareness of the effectiveness of the correctional and rehabilitation work. It has been found that, unlike the scientific achievements in the field of educational psychology, there are only a few works on the problem of professional self-awareness of specialists in special and inclusive education in the field of research and publications.

The psychological indicators of professional competence, directions and peculiarities of teachers' work on themselves in case of their experiences in the event of an internal conflict in a situation where a specialist cannot cope with a child with special educational needs, exhausts himself with thoughts about his professional imperfection, extrapolates his panic to colleagues who have common psychological problems are revealed.

The reason for this state of affairs is determined, which is the ignoring of the problem of personality development of specialists working with children with special educational needs in the past, during their studies at the university. The author has developed the levels of psychological perception of teachers of their own correctional, compensatory and rehabilitation professional activities. Based on the results of the empirical study, the necessity of creating a program for the development of professional self-awareness of teachers in the network of special and inclusive education institutions is established. Difficulties in working with students with primary and other pathological layers in intellectual, speech, autistic, kinesthetic, communicative, development are revealed as a number of unconscious difficulties of the teacher in interaction with such children as psychological factors of teacher discomfort, neurotic reactions, indifference to the result of their own correctional and pedagogical work.

It is proposed to further investigate the directions of psychological work on the development of professional self-awareness of special education specialists: cognitive, motivational, professional, which are part of the block of the systemic-functional model of psychological readiness.

Key words:

professional self-awareness; children with special educational needs; special education specialists.

Постановка проблеми. Нова якість фахівців спеціальної освіти потребує не тільки їхньої підготовки у закладах вищої освіти, але й додаткових зусиль вже під час корекційно-компенсаторної та соціально-реабілітаційної роботи з дітьми та учнями з особливими освітніми потребами.

Труднощі, з якими зустрічаються фахівці у дошкільних, шкільних, позашкільних та інклюзивних закладах, лежать в площині психологічного самоусвідомлення і осмислення не тільки власної керівної ролі в педагогічно-виховному процесі, а й у аналізі якості результатів своєї діяльності. Особливо важливим для удосконалення рівня професійної компетентності, задоволення від процесу і результату діяльності є саморефлексія,

самопізнання, самосвідомість, самоконтроль, самокорекція професійної діяльності.

Формулювання цілей статті. Мета статті: представити результати теоретико-методологічного аналізу досліджень українських учених, спрямованих на науково-практичний пошук моделі системи розвитку професійної свідомості фахівців спеціальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічним підґрунтям дослідження професійної самосвідомості з підготовки олігофренопедагогів, логопедів, спеціальних психологів, реабілітологів наукові праці В. Бондаря, О. Мамічевої, С. Миронової, Н. Пахомової, В. Синьов, А. Шевцова, Д. Шульженко. Разом з тим, на сьогоднішній день професійну самосвідомість корекційного

педагога розкрили лише М. Омельченко та О. Сидорович, психологічну готовність та емоційну стійкість Х. Сайко та О. Шульженко.

На думку О. Позднякової «професія педагога передбачає постійний пошук нових ідей, підходів, методів і способів діяльності. Саме тому в моделі компетентного педагога виокремлена здатність до творчої та інноваційної діяльності, яка включає такі аспекти: володіння інноваційними технологіями; усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці; інформованість про новітні педагогічні технології; зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик; спрямованість на експериментальну діяльність; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності; володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій; здатність вибудовувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей; здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів; методологічна грамотність. Завдяки цим здатностям педагог перетворюється в експериментатора та дослідника, який завжди намагається впроваджувати у виховний процес нові ідеї, методи, технології виховної роботи, нестандартно підійти до виконання будь-якого виховного завдання, що, в свою чергу, перетворює виховний процес на справжнє життя, де вихованці не вчаться жити, а активно діють» (Позднякова, с. 192).

Виклад основного матеріалу дослідження. В нашому емпіричному дослідженні брали участь фахівці, які не отримували спеціальну освіту в своїй діяльності (індивідуальна робота, державні заклади спеціальної та інклюзивної освіти, позашкільна освіта). За результатами проведеного дослідження визначено три рівні психологічної готовності вчителів закладів без спеціальної вищої освіти з дітьми із особливими освітніми потребами.

Так, підготовка фахівців спеціальної освіти, отримання ними корекційно-реабілітаційних компетенцій виступає, за нашим аналізом професійно-освітніх програм, уособленим явищем отримати багато знань, вмінь, навичок, а не здобути рівня професійної рефлексії, самовизначення та самовдосконалення. Тільки коли в корекційно-практичній діяльності корекційного педагога, ортопедагога, логопеда, спеціального (практичного) психолога з'являється низка труднощів, руйнуються створені інноваційні моделі навчання, виховання та розвитку учнів із особливими освітніми

потребами, більшість з них усвідомлює важливість внутрішнього осмислення Я-структури та упорядкованість системи переживань, а саме: тривожності на заняттях, уроках, дозвіллі, виховних заходах тощо. Практика взаємодії фахівця спеціальної освіти з дітьми та підлітками із особливими освітніми потребами підтверджує хаотичність розуміння або відсутність власного-Я в навчально-виховному процесі.

На високому рівні представлено вчителів закладів без спеціальної вищої освіти, які продемонстрували знання та володіння навичками психотерапевтичного впливу на дітей. Вони компетентні в особливостях дизонтогенезу дітей, їхній поведінці, комунікації, труднощах (тривоги, панічні атаки, стереотипні дії, крики, тощо). На питання про мотивацію співпраці з такими дітьми зазначили, що мали бажання змінити патологічний стан. Їх не бентежило, що дитина буває неуважною, індіферентною до занять, невротичною з вираженою проблемною поведінкою та відсутністю саморегуляції й самоконтролю. В операційному плані своєї діяльності вони планували бесіди з дитиною, нейропсихологічні вправи, були постійно усміхненими і доброзичливими. Працюючи індивідуально з дитиною вони систематично вивчали і в подальшому прогнозували ефективність психотерапевтичного результату, постійно підвищуючи свої фахові компетентності у сфері психотерапії, спеціальної психології, нейропсихології, методик та технологій позитивного впливу на дитину.

Для деяких представників високого рівня психотерапія виступила як інноваційне набуття власних нових рис саме в ситуації взаємодії із особливими дітьми. Вони фіксували у собі і власні додаткові особистісні якості, а саме: асертивності (наполегливості), інтернальності (відповідальності) та праксеологічності (праці, інтегрованої в діяльність). Це рівень, який, на жаль, представлений лише третиною вчителів без спеціальної вищої освіти, на нашу думку, є стандартним для процесу інтеграції їхньої діяльності в психотерапевтичну.

У рамках наукової статті другий і третій рівень охарактеризуємо доволі лаконічно. На другому рівні усвідомлення себе у якості вчителів закладів без спеціальної вищої освіти знаходиться значна частина учасників емпіричного дослідження. Позитивними параметрами є мотивація до зміни у бік психотерапевтичного спрямування, задоволення від результатів позитивного впливу на дітей із різними порушеннями розвитку, а негативними – додаткова співпраця над собою,

переживання, що може не справитися з поведінкою дитини і додаткова посилена співпраця над собою. Вчителі закладів без спеціальної вищої освіти цього рівня розуміють і усвідомлюють значущість психокорекційної та психотерапевтичної роботи з дітьми, але пропонують досягнути власні компетентності через зовнішні важелі, а саме: тренінги на професійне самоусвідомлення, вправлення в операційному компоненті психологічної готовності в сенсі операційних процедур психотерапії.

Зазначимо, що саме ця група досліджуваних забезпечила нашу експериментальну роботу показниками змісту і результатами психотерапевтичної роботи вчителя без спеціальної вищої освіти. На низькому рівні опинилась незначна кількість досліджуваних вчителів без спеціальної вищої освіти, які не розкрили сутність жодного параметру діагностичного дослідження, особливо в психологічному прийнятті особливостей інтелекту, поведінки, мовлення, втрачених функцій тіла та моторики. На їхню думку, мусять займатися здібні, талановиті, вправні та слухняні діти; а про сам вплив терапії на психіку і діяльність дітей ніколи не чули і зневірені у результаті.

Ця група досліджуваних показала низький рівень професійної свідомості щодо значущості впливу психотерапії на дітей. Категоричність та безапеляційність їхньої думки не забезпечує обраний нами шлях спеціальної роботи вчителів без спеціальної вищої освіти, волонтерів у напрямі допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Аналіз теоретичних джерел та практика впровадження в Україні інклюзивної форми навчання, в якій діти із особливими освітніми потребами мають унікальну можливість інтегруватися у шкільне товариство, навчаються разом, підтримуючи одне одного, розвиваючи свою особистість, засвоюючи соціальні норми, стандарти, умови та правила. В центрі інклюзивного процесу стоять педагоги інклюзивного навчання, акцентуючи увагу на доброзичливості, розумінні, толерантності між дітьми, розкритті їхніх здібностей, посиленні інтересу та зацікавленості вчитися разом. Але для ефективності цих навчально-психологічних процесів не вистачає професійного самоусвідомлення можливостей інтелекту, мовлення, вольової та афективної саморегуляції учнів із тим чи іншим дизонтогенезом. Реально практика впровадження інклюзії в окремо взятих групі, класі, шкільних заходах, комунікації, грі, спортивних та святкових заходах, виявила розгубленість, ніяковість, збентеженість, розпач,

невротичні реакції, тривоги і переживання, виснаження і вигорання після проведеного робочого дня. Свідомість «травмованих» педагогів характеризується нав'язливим станом думок, зокрема: «У мене нічого не виходить», «Ця дитина мене так дратує, що я не можу зосередитись, вести урок!», «Я весь час спостерігаю за цими трьома дітьми, вони відволікаються від уроку», «Я втрачаю енергію, не маю через них натхнення продовжувати урок!», «Вони заважають цілому класу, збурюють інших учнів і я нічого не можу вдіяти!», «За тридцять років педагогічного стажу думала, що розумію дітей, у мене хороша дисципліна на уроках, а тепер мушу часто відволікатися, стримувати цих дітей і заспокоювати клас», «Не бачу сенсу далі працювати в школі з інклюзивною формою освіти, не маю власних переконань залишитися», «Я потребую додаткових професійних знань про психічні порушення у цих дошкільнят, вони зовсім інші, неслухняні, крикливі, дратливі і руйнівні роблять руйнівні дії». Отже, ці приклади свідчать про ті основні негативні тенденції, які відбуваються під час спільного навчання.

Не зупиняючись окремо про роль та значення інклюзії, разом з тим критично розуміємо причини такого роду педагогічних тенденцій: емоційного реагування, сприймання труднощів у взаємодії з учнем; відсутність компетенцій корекційного педагога; брак усвідомлення психічного стану та базових порушень, які є основою проблемної поведінки, стереотипної рухливості, криків, агресії, байдужості до навчальних занять та шкільних заходів.

З метою радикальної зміни такого стану нами запропонована програма психологічної підтримки фахівців, які працюють у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. Отже, не кожен педагог усвідомлює, що формування його емоційної стійкості залежить від аналізу власних реакцій, гнучкого сприймання дитини з аутизмом, здатності до адаптації нейрофізіологічних реакцій (страх, паніка, плач, депресія, виснаження, неконтактність) та активної участі у психологічних тренінгах, де опрацьовуються всі складні питання особистісно-професійного контенту. Розроблені нами психолого-корекційні тренінги для фахівців спеціальної освіти, структура яких складається із мотиваційного, когнітивного та емоційно-вольового компонентів сприяє підвищенню рівня впевненості у власних силах, реалізації психотерапевтичних технік (вербальних, біхевіористичних, когнітивних) та самоусвідомлення необхідності застосовувати

прийоми саморегуляції, самовизначення, самокорекції та самоконтролю.

Напрями психологічної роботи з розвитку професійної самосвідомості фахівців спеціальної освіти.

Блок 1. Когнітивний:

Створення Я-концепції:

- розуміння професійної мети: створити засоби та прийоми роботи з дитиною або підлітком із особливими освітніми потребами;

- аналіз власних думок, саморефлексія, самоконтроль та саморегуляція власної поведінки фахівця;

- створення психологічної установки на ефективність психотерапевтичного впливу фахівця на корекцію та компенсацію основних нозологічних порушень;

- створення внутрішньої системи самомотивації до систематичного вивчення клініко-психологічних особливостей дітей і підлітків засобами індивідуального диференційованого підходу та прогнозування ефективності й параметрів корекції, компенсації та реабілітації первинних і вторинних порушень та превентивної корекції виникнення інших нашарувань, а саме: при інтелектуальних-мовленнєвих та регуляторних; аутистичних-комунікативних, мовленнєвих, когнітивних, регуляторних; мовленнєвих-інтелектуальних, аутистичних, комунікативних; кінестетичних-невротичних, мовленнєвих, регуляторних вправах.

Отже, проведення та посилення знань стосовно психодіагностики є важливим чинником розвитку самосвідомості фахівця;

- розробка та апробація власних ідей, моделей, процедур, засобів, методик, прийомів, завдань, спрямованих на корекційний контент освітньої, виховної, розв'язкової роботи у спеціальних та інклюзивних закладах дошкільної, шкільної та позашкільної освіти;

- становлення когнітивних компетенцій щодо гнучкості та модернізації навчальних програм, підручників та посібників, дидактичних та стимульних матеріалів відповідно до принципів спеціальної дидактики та корекційного виховання;

- забезпечення переносу нових засвоєних та впроваджених у практику психолого-педагогічної роботи з дітьми та підлітками на всі види діяльності, комунікацію;

Мотиваційний:

- формування позитивної психологічної установки на вдосконалення власних професійних думок, самообговорення результатів корекційно-педагогічної, соціально-реабілітаційної та науково-творчої й креативної діяльності;

- забезпечення передачі результатів осмислення якості професійних операцій, проведення з колегами їхнього обговорення з метою аналізу складних ситуацій вияву труднощів становлення психіки дитини, а саме: тривожності, нейротичних реакцій, втрати мовлення, дезорієнтації в реальній ситуації та життєвих подіях, тощо;

- орієнтація у психологічних проблемах життя кожної дитини, її родини, близьких та у стилі сімейного виховання;

- інтеграція фахівця в життя родини на принципах позитивного психотерапевтичного впливу з метою гармонізації дитино-батьківських стосунків;

- систематична самооцінка з метою виявлення власних психологічних можливостей, цінностей, стилів, психологічних прийомів;

- усвідомлення ролі своєї особи в корекційно-компенсаторному процесі, розробка психологічних тренінгів для колег та батьків;

- розвиток у фахівців чуйності, толерантності, емоційної стійкості, психологічної гармонії, задоволення від процесу та результату проведеної роботи.

Фаховий:

- удосконалення знань про специфіку професійної діяльності фахівця спеціальної освіти, системне теоретико-методологічне опрацювання методів та методик спеціальної роботи з дітьми із особливими освітніми потребами;

- супервізія інших фахівців у закладах спеціальної та інклюзивної освіти;

- розробка та апробація власних структурно-функціональних моделей подолання психолого-педагогічних труднощів у дітей;

- соціально-психологічний та дидактично-розв'язковий супровід дитини та її родини;

- обговорення результатів науково-практичних конференцій, фахових семінарів та фахових зустрічей.

Отже, професійне функціонування фахівців спеціальної та інклюзивної освіти передбачає набуття високого рівня професійних компетенцій не тільки під час навчання у закладах вищої освіти, інститутах (курсах) підвищення кваліфікації, відвідуванні тренінгів, проведенні методологічних, наукових практичних семінарах та конференціях. У сучасних умовах окреслилась тенденція навчання та підвищення кваліфікації за кордоном або в Україні з метою опанування світових методів та корекційно-реабілітаційних технологій. Інтеграція освітніх технологій в реабілітаційний процес ставить перед фахівцем додаткові завдання опанувати, здебільшого, і психотерапевтичні технології які, на нашу

думку, збагатили корекційно-педагогічний процес системою психологічних впливів на стан і настрої учнів, стимулювали педагогів, які усвідомили важливу власну роль у гармонізації стану дитини.

Запропоновані українськими вченими В. Бесєдою, М. Єфіменком, В. Могою методи включення кінестетичних вправ і самомасажів стимулює у дітей мотивацію до активної участі в заняттях, уроках, дозвільних заходах, творчих та спортивних заняттях. Окрім того, сучасними українськими дослідницями О. Романенко, О. Чеботарьовою, І. Чухрій доведено

ефективний вплив психотерапії під час навчання, гри, спілкування дітей.

Висновки. Дослідження професійної самосвідомості фахівців спеціальної освіти виявило ряд труднощів взаємодії фахівців з дітьми із особливими освітніми потребами. Психологічна складова цих труднощів лежить у свідомому їх прийнятті, рефлексії і психологічній установці удосконалювати необхідні фахові дії, здійснювати самоконтроль та самовдосконалення психічних станів в напрямку ефективної взаємодії з дітьми.

Список використаних джерел

- Позднякова, О.Л. (2014). Моделювання структури професійної компетентності соціального педагога-вихователя навчально-реабілітаційного центру. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка: наукове видання*. Мелітополь: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. (Вип № 1) (12). 211-217.
- Шульженко, Д.І. (2024), *Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом: монографія (друге видання)*. Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії. 448 с.

Відомості про автора:

Шульженко Олександр Євгенович
a.shulzhenko@icloud.com

Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вулиця Пирогова, 9, Київ, 02000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-154-158

*Матеріал надійшов до редакції 30. 05. 2024 р.
Прийнято до друку 15. 06. 2024 р.*

References

- Pozdniakova O.L. (2014). Modeliuvannia struktury profesiinoi kompetentnosti sotsialnoho pedahohav-ykhovatelya navchalno-reabilitatsiinoho tsentru / *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohika: naukove vydannia.* – Melitopol: Melitopolskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho. (Vyp № 1) (12). 211-217. [in Ukrainian]
- Shulzhenko D.I. (2024). *Osvitno-psykholohichna intehratsiia (inkluziia) ditei iz autyzmom: monohrafiia (druhe vydannia)* Kyiv: UDU imeni Mykhaila Drahomanova, vyd-vo Khortytskoi natsionalnoi akademii. 448 s. (Um. druk. ark. 26,04). Elektronne vydannia PDF. ISBN 978-617-7929-13-9.[in Ukrainian]

Information about the author:

Shulzhenko Oleksandr Yevheniovych
a.shulzhenko@icloud.com
Ukrainian State University
named after Mykhaylo Drahomanov
9 Pyrogova Street, Kyiv, 02000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-154-158

*Received at the editorial office 30. 05. 2024.
Accepted for publishing 15. 06. 2024.*

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 378.091.212:78:005.336.2

**ФАХОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА:
СУТНІСТЬ, ЗМІСТ, СТРУКТУРА
(ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИЙ АСПЕКТ)**

Тетяна Баргій

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

У статті актуалізовано проблему підготовки майбутнього педагога-музиканта. Зосереджено увагу на диригуванні, як одному із найбільш складних і специфічних видів професійної діяльності майбутнього фахівця. Виокремлено особливості фахової компетентності майбутнього педагога-музиканта у процесі диригентсько-хорової підготовки. Проаналізовано погляди науковців щодо тлумачення понять професійної й фахової компетентності. Визначено компоненти структури диригентсько-хорової підготовки. Вказано на важливість зв'язку диригування із заняттями в хоровому класі. Під час вивчення хорових творів запропоновано побудову освітнього процесу за технологічним циклом: «сприйняття – аналітичне вивчення – відтворення». Наголошено, що фахова компетентність постає як інтегративна якість, яка охоплює музично-теоретичні знання і комплекс умінь та навичок практичної роботи з хоровим колективом.

Resume:

Bagriy Tetiana. Professional competencies of the future teacher-musician: essence, content, structure (conductor and choral aspect).

The article updates the problem of training a future teacher-musician. Attention is focused on conducting, as one of the most complex and specific types of professional activity of a future specialist. The peculiarities of the professional competence of the future teacher-musician in the process of conducting and choral training are highlighted. The views of scientists regarding the interpretation of the concept of professional competence are analyzed. In general, professional competence is considered as the readiness and ability of a specialist to make effective decisions for the implementation of professional activities and is a set of key, basic and special competences. Key, basic and special competencies are characterized and their essence is revealed. The formation of professional competences, which depend on the subject field and are necessarily important in the professional activity of a teacher-musician, is indicated. Attention is focused on the activity approach as a method of organizing the professional training of a future specialist for successful practical activity. The importance of the connection of conducting with classes in the choir class is emphasized. During the study of choral works, it is proposed to build an educational process according to the technological cycle: "perception – analytical study – reproduction". The views of outstanding personalities of the modern national conducting and choral school on the profession of conductor-choirmaster are analyzed. The components of the structure of conducting and choral training are defined. The content of the communicative component was analyzed. It is indicated that the communicative component is an important integrative quality of the personality in the professional activity of the conductor-choirmaster, which determines the productivity of solving professionally significant tasks in the process of communication with the choir.

Ключові слова:

майбутній педагог-музикант; фахові та професійні компетентності; диригентсько-хорова підготовка.

Key words:

future teacher-musician, professional competence, conducting and choral training.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку системи освіти та євроінтеграційних процесів, які відбуваються в суспільстві, актуалізуються проблеми підготовки вчителя, педагога-музиканта. Питання професійної підготовки майбутніх фахівців знаходяться в руслі проблем, які вирішує педагогічна наука. Учителю важливо володіти педагогічними технологіями, які орієнтовані на динамічні зміни в навколишньому світі, ґрунтуються на розвитку різних форм мислення, творчих здібностях, соціально-адаптаційних можливостях особистості. Знання педагогічних технологій дає можливість майбутнім учителям розвивати в учнів здібності, які будуть необхідні їм для того, щоб самостійно визначитися у світі, приймати

обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними та мобільними суб'єктами на ринку праці.

Підготовка майбутнього педагога-музиканта у закладах вищої освіти вимагає складних за своєю структурою професійних якостей, які формуються у процесі навчання. У сучасних умовах розвитку суспільства зростають вимоги до особистості вчителя мистецьких дисциплін, його здатності використовувати набутий досвід у самостійній професійній творчій діяльності. Сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів вимагає прояву дедалі більшої уваги до формування фахової компетентності майбутнього педагога-музиканта, зокрема, у диригентсько-хоровій

підготовці. У зв'язку з цим набула актуальності компетентнісна парадигма освіти, згідно з якою критерієм рівня підготовки фахівців постає їхня компетентність, що потребує визначення її сутності та змісту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку фахових компетентностей майбутнього педагога-музиканта розглядалися науковцями в різних аспектах. У наукових дослідженнях А. Козир, Г. Падалки, В. Соколова, О. Хижної висвітлюються питання професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. Формуванню фахових компетентностей присвячені праці М. Михаськової, Н. Мурованої, І. Полубоярини, Є. Проворової, Н. Цюлюпи. Дослідження А. Авдієвського, А. Болгарського, А. Козир, А. Мартинюка, А. Мархлевського, П. Ніколаєнко, С. Світайло, Т. Смирнової, А. Соколової присвячені питанням диригентсько-хорової підготовки. Науковці акцентують увагу на необхідності вдосконалення навчального процесу, поєднуючи в ньому традиційні й інноваційні технології.

Формулювання цілей статті. Визначення особливостей фахової компетентності майбутнього педагога-музиканта у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система професійної підготовки майбутнього педагога вимагає прояву все більшої уваги до формування їхньої професійної компетентності.

Поняття компетентність багатогранне і містить у собі, окрім когнітивної та операційно-технологічної складових кваліфікаційного компоненту (знання, уміння і навички), мотиваційний компонент, який виявляється в особистісних якостях людини. Компетентності поділяються на загальні і фахові (навички, уміння і знання). Оволодіння загальними компетентностями передбачає загальні знання, здатність до аналізу і синтезу, до незалежного мислення, співпраці та спілкування, наполегливості, здібності до організації і планування, тобто, врахування якостей, які потрібні в багатьох ситуаціях, а не тільки в тих, які безпосередньо пов'язані з певною предметною галуззю. Компетентність виявляється в будь-яких видах діяльності, вказує на самостійність, досвід, рівень освіченості та сприяє успішному вирішенню окреслених завдань.

Поняття професійної компетентності педагога виражає єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує його професіоналізм. Професійна компетентність педагога – складна єдина система внутрішніх психічних станів та властивостей особистості

спеціаліста: його готовності до здійснення професійної діяльності та здатності виробляти необхідні для цього дії.

У сучасній науково-педагогічній літературі розрізняють поняття «професійна компетентність», «фахова компетентність». До визначення цих понять у науковій літературі немає єдиного підходу.

Досліджуючи проблему розвитку компетентності, сучасний науковець О. Боднар окреслює професійну компетентність як базову характеристику діяльності спеціаліста, що включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, такі як мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і креативність мислення (Боднар, с. 132).

І. Зязюн зазначає, що зміст професійної компетентності – це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Знання сучасного вчителя звернені, з одного боку, до дисципліни, яку він викладає, з іншого – до учнів, психологію яких мусить добре знати. (Зязюн, 2004, с. 32). Н. Ничкало наголошує, що професійна компетентність – це сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію (Ничкало, 2000, с. 78). Набуття професійної компетентності, як зазначає О. Сергійчук, полягає і в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати і синтезувати здобуті знання в досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування (Сергійчук, 2011, с. 203).

Проаналізувавши дослідження науковців, можна узагальнити, що професійна компетентність розглядається як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення для здійснення професійної діяльності і є сукупністю ключової, базової і спеціальної компетентностей.

Ключові компетентності необхідні для будь-якої професійної діяльності. Вони надають можливість особистості інтегруватися в суспільство та сприяють постійному вдосконаленню знань і навичок особистості відповідно до потреб часу. Базові компетентності відображають специфіку певної професійної діяльності (Савченко, 2010, с. 18–19).

Спеціальні (фахові) компетентності розглядаються науковцями як реалізація ключових і базових компетентностей. Фахова компетентність відзеркалює сутність

спеціальності, яку опановує студент, тому може бути схарактеризована як концептуальна основа підготовки фахівця. Вона відображає рівень сформованості професійних знань, умінь і навичок, його професійну ерудицію, що дозволяє успішно вирішувати три класи задач професійної діяльності: стереотипні, діагностичні та евристичні, що передбачені нормативно-правовими документами вищої школи (Волошко, 2005, с. 24). Г. Сорокіна визначає фахову компетентність як системно організовану, цілісну, особистісно-обумовлену характеристикою майбутнього фахівця як суб'єкта діяльності, адекватною цілям та змісту певного виду його професійної діяльності (Сорокіна, 2011, с. 207).

Невід'ємною складовою навчального процесу в закладах вищої освіти мистецького спрямування є формування фахових компетентностей, які залежать від предметної галузі та є необхідно важливими у професійній діяльності педагога-музиканта. Рівень сформованості фахових компетентностей здобувача освіти є визначальним фактором оцінки якості його знань. Професійна компетентність педагога-музиканта має свою специфіку, визначається метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі і характеризується якістю реалізації на практиці результату формування в суб'єктів навчання фахових музичних компетентностей. Диригентсько-хоровий підготовці в освітньо-професійних програмах підготовки бакалаврів музичного мистецтва належить важливе місце, адже вона дозволяє студентам здобути фахові компетентності для роботи з хоровими колективами.

Диригентсько-хорова компетентність, як структурний компонент професійної компетентності, передбачає опанування методичною, педагогічною та диригентсько-хоровою підготовкою здобувачів вищої освіти. Зміст, форми та методи формування диригентсько-хорової компетентності майбутнього педагога-музиканта в класі хорового диригування, на заняттях хорового класу зумовлюються особливістю специфіки фахової підготовки. Орієнтація на майбутню професійну діяльність дає змогу здобувачам вищої освіти надавати пріоритет найбільш суттєвим аспектам навчального процесу; усвідомлювати процес навчання як результат інтеграції окремих дисциплін; визначати місце і функції окремого освітнього компонента в загальній структурі професійної підготовки. Специфіка навчального процесу полягає в тому, що студенти не тільки засвоюють конкретні знання та навички, але й оволодівають засобами

діяльності щодо змісту конкретної предметної галузі, тобто здійснюється процес формування фахових компетентностей.

Фахова навчальна дисципліна «Диригування» завжди займала провідне місце у формуванні компетентностей у загальній системі навчання майбутнього педагога-музиканта. Доведено, що диригування – один із найбільш складних і специфічних видів професійної діяльності в галузі музично-хорового мистецтва, тому підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва визначається необхідністю набуття студентами у процесі його опанування як інтегрованих фахових компетентностей, так і спеціальних, що притаманні хоровому мистецтву. Досліджуючи диригентську підготовку майбутнього педагога-музиканта, звертаємо увагу на діяльнісний підхід як метод організації професійної підготовки майбутнього фахівця на успішну практичну діяльність, а також самоосвіту та самореалізацію у творчій діяльності. Саме діяльнісне спрямування сприяє використанню положення теорії діяльності в методиці та інтерпретації змісту хорового твору.

Практичні заняття з диригування сприяють розвитку музичних здібностей студентів, необхідних для виконання та розучування хорових творів; формуванню елементів мануальної техніки та знаходження диригентських жестів, необхідних для передачі образно-виразної сторони твору. У диригентсько-хоровий підготовці майбутнього педагога-музиканта важливий постійний зв'язок занять у класі хорового диригування з роботою в хоровому класі. Хоровий клас інтегрує всі предмети диригентсько-хорового циклу, сприяючи формуванню слухових та вокально-хорових навичок у студентів. Під час індивідуальних занять з диригування Т. Белінська пропонує прийом «програмованих помилок», що полягає у невиконанні концертмейстером або педагогом необхідних вказівок у хорових партитурах у разі їх виконання і диригування студентом; метод уявного проспівування хорових партій і співу вголос за знаком викладача, прослуховування та аналіз хорового звучання в запису. Такі методи сприяють розвитку слухової реакції, набуття вмінь і прийомів репетиційної роботи з хором, створюють умови для виникнення в майбутніх фахівців диригентської справи узагальнених музичних образів і творчого підходу до виконання (Белінська, 2020, с. 77).

Формування фахових компетентностей під час диригентсько-хорової підготовки забезпечується побудовою освітнього процесу за технологічним циклом: «сприйняття – аналітичне вивчення – відтворення» хорових

творів. Та інколи вивчення хорового твору випереджає сприйняття. Таких недоліків слід уникати, адже глибоке вдумливе сприйняття хорового твору сприяє художньо-образній уяві і, як відповідь, – знаходить емоційний відгук і виникає рефлексивно-управлінська діяльність.

Оскільки предметом дослідження є визначення змісту фахових компетентностей в диригентсько-хоровій підготовці, проаналізуємо особливості професії диригента в наукових розвідках та хорознавчій літературі.

Корифей диригентського мистецтва М. Колесса наголошував: «Техніка диригування – це трудомісткий процес, який не зводиться до доладного відображення жестів. Вона є допоміжним елементом виразності монолітного образу диригента, його внутрішнього світогляду, його обличчя, його міміки» (Бермес, 2019, с. 70). Маєстро підкреслював, що виразність жесту залежить від багатства почуттів, думки, уяви та слуху диригента, котрі формуються завдяки життєвому та музично-професійному досвіду (Бермес, 2019, с. 72).

Великого значення у професійному зростанні педагога-музиканта видатний митець, хормейстер-новатор А. Авдієвський надавав участі майбутніх хормейстерів – диригентів у хорових форумах, конкурсах, фестивалях. На його переконання, будь-який конкурс – це не лише суперництво і змагання за «першість» у конкретній мистецькій події, а й відповідальність за підтримку й зростання фахової майстерності, просвітництво у сфері культури. Це й виховання молоді – її смаків, уподобань, світогляду, цінностей, громадянської позиції. Зрештою, це розширення простору спілкування, яке збагачує виконавський досвід, репертуар, спонукає до рефлексії досягнень і стимулює народження і втілення цікавих ідей (Комаровська, 2017, с. 25).

Патріарх української музичної культури, легенда хорового співу ХХ–ХХІ століть Павло Муравський у книзі «Моя хорова школа» зазначав, що «стати професіоналом-хормейстером – означає виробити у собі почуття розуміння природних і виражальних можливостей співочого голосу й художнього смаку, навчитися володіти хоровим звучанням. Диригента-хормейстера, який у змозі об'єднати в унісоні декілька чи велику кількість співаків у природному ладові й зберегти кантиленний спів, об'єднати академічний тембр і чисту вокальну інтонацію, можна назвати диригентом-професіоналом високого класу» (Муравський, 2014).

Олег Тимошенко, видатний диригент сучасності, вважав, що диригент-хормейстер повинен мати особливий дар – магічний вплив

на слухачів та виконавців, пробуджувати творче горіння й натхнення. Чільне місце в диригентській школі професора О. Тимошенка посідали основні інтегративні компетентності – національна культурно-мистецька, музично-граматична, вокально-хорова, диригентсько-виконавська та творча. «Справжній диригент, спрямовуючи свою енергію на виконавців, виявляє не тільки професійну майстерність, а й психологічну дію, він повинен бути талановитим митцем з яскравими волювими та артистичними даними» (Величко, 2020, с. 157–158).

Складність диригентської діяльності зумовлює необхідність оволодіння студентом великим обсягом професійних знань, умінь, навичок для управління хоровим колективом.

У структурі диригентсько-хорової підготовки виокремлюють такі компоненти:

- техніка диригування (забезпечує мануальне управління хоровим колективом);
- діагностика хорового звучання (вміння спрямовувати вокально-хорову роботу на покращення хорового звучання);
- управлінська сугестія (організаційні уміння, психологічні якості, вміння знайти контакт з колективом).

У диригентсько-хоровій підготовці практична діяльність (вокально-хорова й концертно-виконавська) займає домінантне місце. Та слід зазначити, що комунікативний компонент є важливою інтегративною якістю особистості в професійній діяльності диригента-хормейстера, який зумовлює продуктивність вирішення професійно-значущих завдань у процесі спілкування з хоровим колективом. Зміст комунікативного компоненту складають мотиваційні установки диригента-хормейстера; знання про сутність і специфіку організації художньо-виконавського спілкування, про способи вирішення, які виникають у процесі здійснення професійних завдань; художньо-виконавчі способи та прийоми комунікативної взаємодії з музикою та з учасниками хорового колективу. Ці знання необхідні для одночасного подвійного «живого» контакту і з публікою, і з інструментом диригента – творчим хоровим колективом. Водночас вміння знайти контакт з хоровим колективом, встановити емоційний мікроклімат і виробити систему ділового, творчого спілкування забезпечується волювими й особистісними якостями керівника хору.

Ця компетентність у професії диригента інтегрується і стає однією з провідних у професійній діяльності.

Висновки. Фахова підготовки майбутнього педагога-музиканта передбачає оволодіння диригентсько-хоровими компетентностями, які

відповідатимуть рівню та вимогам сучасного хорового виконавства та педагогіки. Диригентсько-хорові компетентності ми розглядаємо як інтегративну якість, яка охоплює знання з музично-теоретичних дисциплін та дисциплін диригентсько-хорового циклу, комплекс знань, умінь та навичок практичної

роботи з хоровим колективом, набуття особистісних якостей, які необхідні для майбутньої професійної діяльності. Та стрижнем всього має стати особистісний компонент. Саме тоді сформується не тільки диригент-вчитель, а й справжній диригент-художник, захоплений як педагогічними, так і творчими ідеями.

Список використаних джерел

- Белінська, Т., & Маніта, Л. (2020). Методичні основи диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в класі хорового диригування. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон. Вип. 90. С. 77.
- Бермес, І. Л. (2019). Педагогічні спогади Миколи Колесси (на основі спогадів та інтерв'ювання учнів і колег маестро). *Культура і сучасність*. 1, 70–72.
- Боднар, О. (2016). Вокально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя: філософсько-педагогічний аспект. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 20 (15), 130–135.
- Величко, Н., & Савчук, Є. (2020). Диригентська майстерня Олега Семеновича Тимошенка: музикознавчі принципи формування репертуару. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 4 (49), 153–173.
- Волошко, Л. Б. (2005). Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу. *Наука і сучасність: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, Т. 48. С. 22–32.
- Зязюн, І. (2004). *Педагогічна майстерність: підручник*. Київ: Вища школа. 286 с.
- Комаровська, О. А. (2017). *Педагогічні ідеї та погляди Анатолія Авдієвського в контексті сучасних соціокультурних процесів і завдань мистецької освіти. (Розділ 1)*. Мистецько-освітні обрії творчості Анатолія Авдієвського: навчально-методичний посібник. Нотна хрестоматія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. 185 с.
- Муравський, П. (2019). *Мій мистецький метод*. URL: <https://pavlomuravskyi.com/pavlo-muravskij-mij-mysteczkyj-metod.html>
- Професійна освіта: словник: навч. посібник*. (2000). С. У. Гончаренко та ін. (Уклад.). Н. Г. Нічкало (Ред.). Київ: Вища школа. 380 с.
- Савченко, О. П. (2010). Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічні видання. Е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку»*. Вип. 3. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/
- Сергійчук, О. (2011). Професійна компетентність майбутнього учителя у системі підготовки до педагогічної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 4 (2). С. 203.
- Сорокіна, Г. (2011). Структура компетентності фахівця як наукова проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 4 (2). С. 207–212. URL: [file:///C:/Users/HOME/Downloads/ppsv_2011_4\(2\)_32.pdf](file:///C:/Users/HOME/Downloads/ppsv_2011_4(2)_32.pdf)

References

- Belinska T., Manita L. (2020). *Metodychni osnovy dyryhentsko-khorovoї pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v klasi khorovoho dyryhuvannia*. [Methodical foundations of conducting and choral training of future teachers of musical art in the class of choral conducting]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky*. Vypusk 90, S. 77. [in Ukrainian]
- Bermes I.L. (2019). *Pedahohichni spohady Mykoly Kolessy (na osnovi spohadiv ta intervuiuvannia uchniv i koleh maestro)*. [Pedagogical memories of Mykola Kolessa (based on memories and interviews of students and colleagues of the maestro)]. *Culture and modernity*. 1, 70–72. [in Ukrainian]
- Kultura i suchasnist*. № 1, 2019, S. 70–72. [in Ukrainian]
- Bodnar O. (2016) *Vokalno-pedahohichna kompetentnist maybutnoho vchytelya: filosofsko-pedahohichnyy aspekt*. [Vocal and pedagogical competence of the future teacher: philosophical and pedagogical aspect of O. Bodnar]. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Mukachevo: Carpathian Tower*. No. 20 (15). P. 130–135. [in Ukrainian]
- Velychko N., Savchuk Ye. (2020). *Dyryhentska maisternia Oleha Semenovycha Tymoshenka: muzykoznavchi pryntsyipy formuvannia repertuaru*. [Conducting workshop of Oleg Semenovich Tymoshenko: musicological principles of repertoire formation] *Chasopys Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy imeni P.I. Chaikovskoho*. No 4 (49), S. 153–173. [in Ukrainian]
- Voloshko L.B. (2005). *Profesiina kompetentnist studentiv yak predmet psykhologo-pedahohichnoho analizu*. [Professional competence of students as a subject of psychological and pedagogical analysis]. *Nauka i suchasnist: zb. nauk. pr. Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Drahomanova*. K.: NPU im. M. P. Drahomanova. T. 48. S. 22–32. [in Ukrainian]
- Ziazun I. (2004). *Pedahohichna maisternist: pidruchnyk* [Pedagogical skill: a textboo]. I. A. Ziazun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos ta in.; za red. I. A. Ziazuna. K.: Vyshcha shkola. 286 s. [in Ukrainian]
- Komarovska O. A. (2017). *Pedahohichni ideї ta pohliady Anatoliia Avdiievskoho v konteksti suchasnykh sotsiokulturnykh protsesiv i zavdan mystetskoї osvity*. [Pedagogical ideas and views of Anatoly Avdievskyi in the context of modern socio-cultural processes and tasks of art education] (Rozdil 1). *Mystetsko-osvitni obrii tvorchosti Anatoliia Avdiievskoho: navchalno-metodychni posibnyk*. Notna khrestomatiiia. Kyiv: Vyd - vo NPU im. M. P. Drahomanova, 185 s. [in Ukrainian]
- Muravskyi, Pavlo. *Mii mystetskyi metod* [My artistic method]. URL: <https://pavlomuravskyi.com/pavlo-muravskij-mij-mysteczkyj-metod.html> [in Ukrainian].
- Profesiina osvita: slovnyk: navch. posibnyk* [Vocational education: dictionary: education. manual]. uklad. S. U. Honcharenko ta in.; za red. N. H. Nychkalo. K.: Vyshcha shkola, 2000. 380 s. [in Ukrainian].
- Savchenko O.P. (2010). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniyi vyshchii shkoli* [Competency Approach in Modern High School]. *Pedahohichni vydannia, e-zhurnal*

«Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku», Vyp. 3 http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/ [in Ukrainian].

Serhiichuk O. (2011). Profesiina kompetentnist maibutnoho uchtelia u systemi pidhotovky do pedahohichnoi diialnosti. [Professional competence of the future teacher in the system of training for pedagogical activities.] Problemy pidhotovky suchasnoho vchtelia № 4 (2), S. 203. [in Ukrainian]

Sorokina H. (2011). Struktura kompetentnosti fakhivtsia yak naukova problema. [The structure of specialist competence as a scientific problem]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchtelia. № 4 (Ch. 2). S. 207-212. Rezhym dostupu: file:///C:/Users/HOME/Downloads/ppsv_2011_4(2)__32.pdf [in Ukrainian]

Відомості про автора:

Багрий Тетяна Єфремівна

musa2016@ukr.net

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-159-164

*Матеріал надійшов до редакції 12. 03. 2024 р.
Прийнято до друку 31. 03. 2024 р.*

Information about the author:

Baqriy Tetiana Yefremivna

musa2016@ukr.net

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-159-164

*Received at the editorial office 12. 03. 2024.
Accepted for publishing 31. 03. 2024.*

УДК 378.011.3-051.:784+615(043)

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ганна Врубель

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

У статті розглянуто питання зв'язку фахової підготовки із вимогами сучасної освітньої парадигми до професійної освіти. У науковій студії авторкою розкрито специфіку впровадження здоров'язбережувальних технологій у процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва фахової компетентності. Висвітлено основу та обґрунтовано структуру феномену фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Визначено сутність понять «компетентність», «фахова компетентність», «мистецтвознавча компетентність», «культурологічна компетентність», «здоров'язбережувальна компетентність», «здоров'язбережувальні технології», «полікомпетентність», та виявлено специфіку їхнього застосування у процесі підготовки майбутніх фахівців. Обґрунтовано впровадження здоров'язберігаючих технологій у процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах компетентнісного-наскрізного, а також гуманістичного підходів.

Ключові слова:

компетентність; фахова компетентність; мистецтвознавча компетентність; культурологічна компетентність; здоров'язбережувальна компетентність; здоров'язбережувальні технології; полікомпетентність.

Resume:

vrubel Anna. Formation of professional competences of future teachers of music art on the basis of health care technologies.

The article examines the issue of the relationship between professional training and the requirements of the modern educational paradigm for professional education. In the article, the author reveals the specifics of the implementation of health-saving technologies in the process of training future music teachers of professional competence. The essence of the phenomenon of the professional competence of future music teachers is substantiated. The essence of the concepts "competence", "professional competence", "artistic competence", "cultural competence", "health-preserving competence", "health-preserving technologies", "polycompetence" was determined, and the specifics of their application in the process of training future specialists were revealed. The implementation of health-preserving technologies in the process of training future teachers of musical art is substantiated on the basis of competence-through and humanistic approaches.

Key words:

competence; professional competence; artistic competence; cultural competence; health-preserving competence; health-preserving technologies; polycompetence.

Постановка проблеми. В умовах модернізації вищої освіти постає гостра потреба в підготовці фахівця високого професійного рівня, здатного до самореалізації, спроможного до творчої побудови свого життя, зорієнтованого на особистий вибір і особисту відповідальність. Сьогодні ця проблема набуває важливого значення і в підготовці вчителя музичного мистецтва, який має сформувані за роки навчання у вищому навчальному закладі освіти фахову компетентність. Як відомо, випускники вузів не завжди конкурентоспроможні на ринку праці, тому актуальною теоретичною і практичною проблемою професійної педагогіки є зміна стратегій підготовки фахівців. Вирішення цієї проблеми забезпечить підвищення якості вищої освіти фахівців і на цій основі конкурентоспроможність випускників та престиж вищої школи України значно зросте у світовому освітньому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема переорієнтації та вдосконалення системи професійної освіти обговорюється у педагогічній науці доволі активно. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує наявність різних підходів до визначення поняття «компетентність», показує великий інтерес вітчизняних та зарубіжних дослідників до означеної проблеми з одного боку, а з іншого – вказує на не вирішення цієї проблеми як в

теоретичному так і практичному планах. Наукові праці таких дослідників як: В. Аніщенко, І. Бега, І. Зязюна, І. Зимньої, Л. Мосол, О. Овчарук, А. Хуторського, Т. Шамової зосереджені на теоретико-методологічних засадах проблеми. Праці В. Болотова, С. Козака, Т. Сорочан, В. Введенського присвячені питанню моделювання та проблемі формування компетентностей майбутніх фахівців. У сфері музичної освіти розкриваються різні аспекти професійних компетентностей: від складного багатовимірного феномену (І. Михайличенко, П. Третьяков) до визначення ключових компетентностей (І. Зимня, Т. Шамова) та окремих аспектів формування професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Горбенко, Н. Мурована). Потужні науковці сьогодення, такі як: О. Рудницька, Т. Падалка, О. Олексюк в своїх працях розкривають загальні питання методики викладання у вишах та формування різного роду компетентностей майбутніх викладачів музичного мистецтва. Однак недостатньо висвітлено питання оптимізації ефективного керівництва навчально-виховним процесом, його особливостей і специфіки в освітньо-мистецьких закладах у світлі компетентнісного підходу. Означена проблема досі лишається предметом подальших гострих дискусій і досліджень,

продовжуються науково-теоретичні і практичні пошуки.

Формулювання цілей статті. Мета статті – враховуючи поліфункціональну спрямованість підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, метою статті є висвітлення питання переорієнтації їхньої підготовки на вихідний результат, активізації навчально-виховного процесу, враховуючи дотримання єдності фахової підготовки (диригентсько-хорової, вокальної) через використання здоров'язбережувальних та новітніх технологій навчання, спрямованого на здатність випускників вузів застосовувати у практичній діяльності фахові знання й окреслення способів формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна музична освіта потребує якісного переосмислення, яке буде спрямоване на організаційну динамічність навчального процесу, використання ефективних педагогічних та новітніх здоров'язбережувальних технологій, що сприятиме якісній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, допоможе здобувачам вищої освіти в опануванні фахових компетентностей як початкового рівня їхньої професійної підготовки у виконавській і педагогічній діяльності.

Аналіз сучасної освітньої діяльності констатує екстенсивний характер освіти у вузах, яка характеризується перевантаженням навчальних програм і дисциплін, орієнтацію на запам'ятовування і відтворення навчальної інформації, а не на творче засвоєння і використання на практиці, відсутність самостійного пошуку, що суттєво відрізняється від зарубіжної освіти. Як вважає сучасна дослідниця Г. Падалка, існуюча система викладання дисциплін характеризується певною абстрагованістю, відірваністю на практиці від існуючих проблем майбутньої професії. У полі зору викладачів часто знаходяться абстраговані художньо-музичні вміння. На думку автора, фахова підготовка, яка ігнорує потреби культурно-музичної практики, керується виключно мистецьким спрямуванням, – не забезпечує того, щоб фахові знання, вміння і навички, одержані здобувачами вищої освіти в процесі навчання трансформувались в практичній професійній роботі.

З огляду на це, вирішення завдань сучасної музичної освіти потребує актуалізації і інтенсифікації професійної спрямованості підготовки фахівців музичної галузі, яка передбачає досягнення єдності художньо-фахової і загально-професійної підготовки здобувачів вищої освіти, визначення

«органічного взаємопроникнення сплаву інтеграції» завдань майбутньої професійної діяльності з формуванням знань, умінь і навичок в галузі музично-хорового мистецтва (Падалка, 2008, с. 250).

Необхідність обґрунтування нової парадигми педагогічної освіти, яка пов'язана безпосередньо з професійною музичною компетентністю, зумовлює оптимальну адаптацію майбутніх педагогів-музикантів до умов професійної діяльності. У науково-педагогічних студіях немає одностайного підходу до розуміння дефініцій компетентісного підходу. Сучасні науковці у своїх дослідженнях висвітлюють різні трактування цих понять, їхню сутність і зміст. Ми поділяємо наукову думку С. Світайло, яка вважає, що компетентісна концепція професійної освіти спрямована на вдосконалення підготовки фахівців шляхом формування у них фахової музичної компетентності як складової професіоналізму і охоплює особистісні характеристики, теоретичні музичні знання, практичні здатності у сфері професійної музичної діяльності (Світайло, 2014, с. 670–675).

Фахова музична компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва має свої особливості, які обумовлені поліфункціональною природою професії. Усі її компоненти органічно поєднані між собою: особистісний розвиток, професійна музична підготовка, сформованість загальної та музичної культури, здатність самостійно здійснювати професійну діяльність. Кожен здобувач вищої освіти, окрім володіння видатними музичними даними і виконавським професіоналізмом, має бути педагогом, психологом, організатором, мати сформовані знання і вміння музичного режисера та навіть актора. Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття «компетентність» як «здатність застосування знання і уміння», що означає активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях в умовах освітнього процесу. Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнення та освіти, поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. Поняття компетентності при цьому містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності (Овчарук, 2004, с. 8–9).

Н. Бібік, сучасний потужний український науковець наголошує на тому, що компетентності «набуває молода людина не

лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо. На думку науковця, поняття «компетенція» – це в першу чергу відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма до освітньої підготовки учня, яка безпосередньо необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній освітній сфері, тобто, певною мірою, це соціально закріплений результат. Науковець вважає, що результатом набуття компетенцій стає компетентність, оскільки ознакою компетенції вона визначає її загально предметний або специфічний характер, а компетентність передбачає особистісну характеристику та ставлення до предмета діяльності (*Енциклопедія освіти*, 2008, с. 409).

Таким чином, поняття «компетентність» у сучасній науковій літературі розкривається за допомогою таких визначень, які характеризують даний феномен:

- Знання, досвіду в будь-якій галузі;
- Базова характеристика особи;
- Деякі внутрішні, потенціальні психологічні якості особистості, які далі проявляються в діяльності;
- Інтегративна характеристика якості підготовки випускника;
- Комплекс умінь, знань у дії;
- Здатність, готовність, спроможність;
- Якість особистості;
- Специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі, яка охоплює вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за власні дії.

Фахова музична компетентність майбутнього учителя музичного мистецтва має свої особливості, які обумовлені специфічною природою професії – поліфункціональністю. Вона складається з багатьох компонентів які органічно пов'язані між собою. Аналізуючи результати наукових досліджень компетентнісної концепції освіти, специфіки і особливостей навчально-виховного процесу в музично-освітніх ЗВО (О. Рудницька, Г. Падалко, О. Олексюк, Г. Кондратенко, Н. Мосянюк), ми розглядаємо фахову компетентність майбутнього педагога-музиканта як складне, інтегральне, динамічне за своєю структурою утворення, яке може модифікувати відповідно до змісту і рівня освіти.

Особливою формою відображення дійсності є **мистецтво**, естетичний художній феномен, який передає красу навколишнього світу, внутрішнього світу людини через осмислення фундаментальних категорій «краса», «гармонія»,

«довершеність». До процесу формування компетентної особистості входить мистецтвознавча складова, яка передбачає обізнаність у різних видах мистецтва, розвиненість навичок сприймання творів мистецтва, сформованість художньо-творчих умінь і навичок.

Мистецтвознавча компетентність – це здатність застосувати знання з теорії та історії мистецтва, світової культури, історії музики та інших видів мистецтв у навчальній діяльності, здатність аналізувати, оцінювати й інтерпретувати – поняття, яке конкретизує загальнокультурну компетентність. Спробуємо визначити основні критерії мистецтвознавчої компетентності, аналізуючи психолого-педагогічні, мистецтвознавчі та музично-педагогічні першоджерела. У наукових доробках у галузі мистецької освіти (Г. Падалка, Л. Мосол, О. Рудницька, О. Щолокова та інші) наголошується, що розвиненість таких якостей, як художній смак, ідеали, естетичні знання і мистецько-творчі здібності, здатність робити судження та вміння самовдосконалюватись, є показником мистецької розвиненості особистості, що формується в єдності емоційно-чуттєвого, когнітивного (інтелектуального) та творчо-діяльнісного компонентів, які можуть виступати загальними критеріями мистецтвознавчої компетентності.

У сучасній педагогічній науці сформовано окремий напрям методичних досліджень, в основі якого лежить комплексний вплив різних видів мистецтва на особистість учня. Культурознавчу компетентність у теоретико-методологічному контексті висвітлено у працях сучасних українських дослідників (О. Гуренко, С. Черепанова), а теоретично узагальнено у філософсько-педагогічних працях зарубіжних науковців (Б. Бім-Бад, Б. Кононенко, А. Фліер).

Культурологічна компетентність учителя музичного мистецтва – це сукупність знань про культуру в широкому та вузькому сенсі слова, які створюють цілісну картину світу та вказують роль навчальної дисципліни, яка уточнює цю картину, дає змогу визначити місце людини в цьому світі та способи зміни світу за допомогою отриманих знань.

Що стосується учителів музичного мистецтва, то їх культурологічна компетентність визначається як осмисленість знань про культуру, їх чітку структурованість, що забезпечує можливість прийняття рішень у ситуаціях вирішення культурологічних проблем.

Під культурологічною компетенцією слід розуміти таку рису особистості, яка дозволяє відчувати себе об'єктом культурно-історичного процесу, бути широко освіченою, мати знання в

різноманітних галузях науки та мистецтва, розуміти закономірності розвитку культури як процесу збереження і трансляції загальнолюдських цінностей, бути частиною сучасного світу.

Аналіз науково-методичних досліджень у галузі педагогіки дає можливість сформулювати визначення поняття культурологічної компетентності. Культурологічна компетентність – це інтегрована якість, яка виражається через здатність особистості бути духовно й естетично вихованою, всебічно обізнаною, володіти національно-культурними знаннями (розумітися на традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях свого народу); знаходити зафіксовані в музиці, образотворчому мистецтві компоненти духовної та матеріальної культури; вміти не тільки доцільно ними оперувати, а й передавати учням; усвідомлювати себе та кожну особистість як носія певної етнокультури; уміти бачити спільне й відмінне в світосприйнятті їхніх носіїв. Культурологічна компетентність є підґрунтям для здійснення якісної професійної діяльності, формування національної свідомості особистості людини, яка знає мову і культуру своєї нації, володіє багатством виражальних засобів, творчо мислить у різних життєвих ситуаціях.

Реалії сьогодення такі, що урок, як основна форма організації навчально-виховного процесу, не вважається сучасним, якщо не враховується здоров'я дитини, якщо під час його проведення втрачається здоров'я. Тому сьогодні актуальним є створення умов для збереження здоров'я учнів, впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчальний процес. В цьому плані урок музичного мистецтва є унікальним, тому що музика впливає на людину на трьох рівнях: вібраційному, емоційному та духовному. Розуміння і сприйняття музики полягає у відчутті її зв'язками, м'язами, рухами, диханням. Поєднання арт-терапії у формі різноманітних вправ разом із вокалотерапією, ритмотерапією, казкотерапією, кольоротерапією, може стати ефективним методом здоров'язбереження учнів, лікування шкільних неврозів, які виникають як у процесі отримання освіти, так і в сучасному житті взагалі.

Музика виконує оздоровчу функцію, впливаючи на біохімічні процеси людини. Науковцями доведено, що музика може зміцнювати імунну систему, покращувати обмін речовин і, як наслідок, сприяти відновленню процесів в організмі.

Аналіз значної кількості наукових джерел дозволив визначити кілька найбільш змістовних визначень дефініції «**здоров'язбережувальна компетентність**». Так у сучасному Державному

стандарті базової і повної загальної середньої освіти визначення «здоров'язбережувальна компетентність» окреслено як «здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитись до власного здоров'я та здоров'я інших людей». І. Анохіна розглядає здоров'язбережувальну компетентність як готовність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтримкою, зміцненням і збереженням здоров'я, як свого так і оточуючих. Т. Бойченко визначає здоров'язбережувальну компетентність як ключову та пропонує такі її ознаки:

- Поліфункціональність: ця компетентність дозволяє вирішувати проблеми здоров'язбереження людини, групи людей, спільноти та суспільства у просторі всіх чотирьох складових здоров'я – фізичної, соціальної, психічної та духовної;
- Надпредметність і міждисциплінарність: інформація про формування, збереження, зміцнення, використання (або споживання), відновлення та передачу здоров'я має місце в усіх ланках неперервної валеологічної освіти (дошкілля, шкільна ланка, додипломна, післядипломна, освіта для дорослих);
- Багатовимірність: зумовлена сутністю здоров'я людини як багатомірного і цілісного феномена. Забезпечення широкої сфери розвитку особистості: вивчення шляхів і засобів формування, збереження, зміцнення, відновлення та передача здоров'я, особливо його духовної складової, має особистісне спрямування.

О. Ващенко здоров'язбережувальну компетентність розглядає як процес, що складається з трьох етапів, які відрізняються один від одного як специфічними завданнями, так і особливостями методики. Перший етап – початкове ознайомлення з основними поняттями та уявленнями, спрямований на формування в учнів елементарних знань про складові здорового способу життя: уявлення про елементарні правила збереження здоров'я; виконання норм здоров'язбереження, мотивація до ведення здорового способу життя. Другий етап – поглибленого вивчення, – зосереджений на повноцінному розумінні основ здорового способу життя учнів та вказує на рішення наступних завдань: уточнення уявлень про основи здоров'язбереження; досягнення свідомого виконання елементарних правил збереження та зміцнення здоров'я; формування практичних знань, умінь, навичок, необхідних у повсякденному житті. Третій етап – закріплення знань, умінь і навичок збереження та зміцнення

здоров'я та їх подальшого вдосконалення передбачає формування вміння зберігати здоров'я та перевести це у звичку, що буде використовуватися у повсякденному житті.

Таким чином, використання здоров'язберігаючих технологій у світі – це спосіб організації послідовних дій у ході навчально-виховного процесу, реалізація освітніх програм з урахуванням особливостей індивідуального здоров'я учнів, особливостей їхнього вікового, психофізичного, духовно-морального стану і розвитку, збереження і зміцнення здоров'я в результаті якої формується певна компетенція.

Постійне використання інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій є складовою сучасного уроку музичного мистецтва та художньої культури. Це спонукає учнів до самостійної дослідницької роботи, робить навчання більш різноманітним і яскравим. Колективна пізнавальна діяльність доволі емоційна і привчає до прояву ініціативи. Діти займаються творчістю, формують універсальні знання, самостійно роблять постановку проблеми, добір джерел та літератури, інтерпретацію й оцінку подій.

Висновки. Сучасний освітній процес спрямовано на реалізацію основної мети – формування конкурентноспроможної,

компетентної особистості, тому оновлення освіти характеризується пошуками нетрадиційних підходів до розв'язання навчальних, розвивальних і виховних завдань.

Проаналізувавши різноманітні науково-педагогічні погляди, ми можемо визначити специфіки компетентностей, які формуються за допомогою засобів мистецтва. По-перше, коли особистість спілкується з художніми цінностями, зростає практичний досвід, рівень мистецьких знань, ціннісні художні орієнтації трансформуються в художньо-естетичні компетентності – здоров'язбережувальні, мистецтвознавчі, культурологічні – органічні складові життєвих компетентностей. По-друге, художньо-естетичні компетентності побудовані на комплексі взаємодій інтересів, мотивів ставлень, знань, умінь, які відображають інтегровані результати навчання в галузі мистецтва та сформовані особистісні якості. Тобто компетентності, які формуються у процесі мистецької освіти, мають особистісно-діяльнісний та інтегративний характер.

Полікомпетентність як готовність до художньо-творчої самореалізації, самовдосконалення та самоосвіти у сфері мистецтва забезпечує метапредметні знання та вміння, серед яких навички саморегуляції відіграють значну роль.

Список використаних джерел

- Енциклопедія освіти.* (2008). В. Г. Кремень (Головн. ред.). Київ: Юрінком Інтер. С. 409.
- Єржемський, Г. Л. (1988). *Психологія диригування: Деякі питання виконавства та творчої взаємодії диригента з музичним колективом.* Київ: Музика. 80 с.
- Овчарук, О. В. (2004). Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики.* Київ: «к. і. с.». С. 6–93.
- Падалка, Т. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): навч. посібник.* Київ: Освіта України. С. 250.
- Педагогічна майстерність:* Підручник (2004). І. А. Зязюн (Ред.). Київ: Вища школа. 422 с.
- Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка: загальна та мистецька:* навчальний посібник. Київ: ІЗМН. 270 с.
- Рудницька, О. П. (1994). *Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя.* (Дис. докт. пед. наук). Київ. 431 с.
- Світлайло, С. (2014). Компетентнісна підготовка викладача музичного мистецтва. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI ст. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції.* Київ. С. 670–675.

References

- Encyclopedia of education. Acad. of ped. Sciences of Ukraine; [chief ed. V.G. Kremin]. K.: Yurinkom Inter, 2008. 1040 p. p. 409. [in Ukrainian]
- Yerzhemskiy G.L. (1988). Psychology of conducting: Some issues of performance and creative interaction of the conductor with the musical team. K.: Music, 80 p. [in Ukrainian]
- Ovcharuk O.V. (2004). Development of the competency-based approach: strategic orientations of the international community. Competency-based approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Educational Policy Library [Under general ed. O.V. Ovcharuk]. K.: "k.i.s." p. 6-93. p. 8-9. [in Ukrainian]
- Padalka T.M. (2008). Art pedagogy (Theory and methods of teaching art disciplines): teaching. manual. Kyiv: Education of Ukraine, 272 p., p. 250. [in Ukrainian]
- Pedagogical mastery: Textbook / I.A. Zyaziun, L.V. Kramushenko, I.F. Krivonos and others; Under the editorship of I.A. Zyaziun. 2nd ed., supplement and processing. K.: Vyshcha shk., 2004. 422 p. [in Ukrainian]
- Rudnytska O.P. (2002). Pedagogy: general and artistic: education. manual. K.: IZMN, 270 p. [in Ukrainian]
- Rudnytska O.P. (1994). Formation of musical perception in the system of development of pedagogical culture of the future teacher: Diss. Of dr. of ped. Science. K., 431 p. [in Ukrainian]
- Svitailo S. (2014). Competence training of a music teacher. Professional artistic education and artistic culture: challenges of the 21st century. Coll. of the material of International scientific and practical conference. Kyiv, pp. 670-675. [in Ukrainian]

Відомості про автора:

Врубель Ганна Федорівна

annavrubel2018@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького

Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя,

Запорізька обл. 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-165-170

Матеріал надійшов до редакції 13. 02. 2024 р.

Прийнято до друку 29. 02. 2024 р.

Information about the author:

Vrubel Anna Fedorivna

annavrubel2018@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State

Pedagogical University

Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,

Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-165-170

Received at the editorial office 13. 02. 2024.

Accepted for publishing 29. 02. 2024.

УДК 378.091.212:37

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАДАЧ ЩОДО СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ВЧИТЕЛЯМИ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ

Тетяна Дюжикова, Вадим Галиця, Юлія Ніколаєва

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

У дослідженні акцентовано увагу на готовності вчителів предметів природничого циклу допомагати учням старшої школи у їхньому майбутньому соціально-професійному самовизначенні. Означена проблема не нова, але в умовах Європейської інтеграції і соціально-економічного стану країни набула нового змісту. В умовах реалізації Концепції Нової української школи в інтеграції предметів природничого циклу постає завдання щодо зміни форм і методів навчання з метою вирішення задач соціалізації молоді та вибору подальшого професійного шляху.

Обґрунтовано та визначено шляхи організації роботи вчителя у соціально-професійному самовизначенні старшокласників під час навчання учнів природничим предметам. З'ясовано, що готовність учителя до соціально-професійного самовизначення учнів старшої школи – це процес і результат формування у них спеціальних знань, умінь, навичок і ціннісних мотивів діяльності щодо реалізації завдань професійної соціалізації і профорієнтації учнів.

Доведено, що процес стане більш ефективним, якщо організація такої роботи вчителями передбачатиме вивчення питань теорії, методики й управління процесом соціально-професійного самовизначення учнів; форми та методи роботи забезпечуватимуть проблемний характер навчальної діяльності, створюватимуть контекстність у навчанні, сприятимуть формуванню індивідуального стилю діяльності вчителів.

Ключові слова:

соціально-професійне самовизначення; предмети природничого циклу; готовність вчителів; учні старшої школи.

Resume:

Diuzhykova Tetiana, Halysia Vadym, Nikolaieva Yuliia. Implementation of tasks of high school students' socio-professional self-determination by teachers of natural sciences.

The research focuses on the willingness of natural sciences teachers to assist high school students in their future socio-professional self-determination. The indicated problem is not new, but it has acquired a new meaning in the conditions of European integration and the socio-economic state of the country. Due to the implementation of the Concept of the New Ukrainian School and integration of natural sciences, there is a necessity to change the forms and methods of education in order to solve the problems of youth socialization and their choice of a further career path.

The purpose of the article is to justify and define the ways of organizing the teacher's work in the socio-professional self-determination of high school students while teaching natural sciences. It has been found that the teacher's readiness for socio-professional self-determination of high school students is the process and result of their formation of special knowledge, abilities, skills and valuable motivations for the implementation of professional socialization tasks and career guidance.

It is emphasized that the selection of additional information for the content of natural science subjects regarding the use of acquired knowledge in various spheres of human professional activity will contribute to the quality work of teachers in providing assistance to high school students in their socio-professional self-determination.

It has been proven that the process will become more effective if the teachers' organization of such work involves the study of the theory, methodology and management of the process of students' socio-professional self-determination; forms and methods of work will ensure the problematic nature of educational activities, create contextuality in learning, and contribute to the formation of the individual style of teachers' activities.

Key words:

socio-professional self-determination; natural sciences; readiness of teachers; high school students.

Постановка проблеми. Всебічний аналіз освітніх процесів в Україні, зумовлених реалізацією концепції Нової української школи та стратегічними напрямками модернізації системи вищої освіти, свідчить про орієнтацію національної освіти на оновлення змісту, форм і методів навчання. Інтеграція України в Європейський освітній простір, суттєві зміни в соціально-економічному розвитку нашої країни зумовлюють необхідність підвищення якості підготовки учителів до роботи з учнями старшої школи в їхньому майбутньому соціально-професійному самовизначенні. Ці завдання актуалізуються в зв'язку з появою нагальної потреби в адаптованому змісті загальноосвітньої підготовки учнів до подальшого життя та праці.

Сучасна молодь виявилася непідготовленою до життєдіяльності в умовах нової соціально-економічної ситуації. Втрачається культ праці та професійності, ідеальний образ професіонала часто замінюється образом життя, відбувається переоцінка моральних цінностей. Кардинальній

зміні підлягає система уявлень щодо престижу професійної діяльності та соціальної ролі у житті. Такі обставини сприяють створенню системи підготовки молоді до праці через організацію їхнього соціально-професійного самовизначення.

Означена проблема набуває особливої актуальності й у зв'язку з тим, що вчителі не підготовлені до її розв'язання, недостатньо володіють знаннями та системою дій, необхідних для надання кваліфікованої допомоги учням у їхньому виборі майбутньої професійної діяльності, соціальної ролі. Тому головним завданням сучасної професійної підготовки є формування у нової генерації учителів готовності успішно реалізовувати задачі щодо профільного, професійного і соціально-професійного самовизначення учнів і впроваджувати її у свою професійно-педагогічну діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особлива роль у майбутньому соціально-професійному самовизначенні учнів належить

учителям предметів природничого циклу. Аналіз шкільних підручників і навчальних посібників, практики роботи вчителів хімії, біології, фізики й математики свідчить про збільшення питомої ваги завдань із розв'язання проблем навколишнього середовища, хімічних виробництв, сільськогосподарської галузі та водночас про неготовність учителів використовувати зміст цих завдань у процесі формування соціально-професійної спрямованості старшокласників.

Аналіз стану досліджуваної проблеми в теорії і на практиці дозволяє дійти такого висновку: готовність учителя до соціально-професійного самовизначення учнів старшої школи – це процес і результат формування у них спеціальних знань, умінь, навичок і ціннісних мотивів діяльності щодо реалізації завдань професійної соціалізації і профорієнтації учнів.

Показниками професійної підготовки вчителів до діяльності, пов'язаної із соціально-професійним самовизначенням учнів старшої школи можуть бути (Дюжикова, & Подлевська, 2023, с. 27):

1. Інформованість про компоненти соціально-професійного самовизначення та інтегративні показники ефективності професійного самовизначення випускників шкіл.
2. Володіння технологією і методикою підготовки учнів саме за цим напрямом.
3. Уміння діагностувати здібності та нахили учнів, а також їхні життєві цінності.
4. Зорієнтованість на адаптацію існуючої інформації щодо різних видів професійної діяльності до розуміння її учнями різного рівня особистісного розвитку.
5. Оволодіння культурою цілепокладання в педагогічній діяльності в організації роботи з учнями щодо їхнього соціально-професійного самовизначення.
6. Готовність до подолання труднощів в організації роботи з учнями щодо формування в них умінь виконання соціальних ролей та професійного самовизначення.
7. Уміння «бачити» себе очима учнів у процесі реалізації виховної роботи за цим напрямом.
8. Сформованість у вчителів умінь і навичок міжпредметного характеру.

Проблема профорієнтаційної роботи з учнями в різних типах навчальних закладів, питання підвищення кваліфікації вчителів різного напрямку підготовки щодо профільної роботи доволі широко відображені в науковій літературі. Проте аспект роботи вчителів предметів природничого циклу у соціально-

професійному самовизначенні учнів старшої школи висвітлено вкрай недостатньо.

Формулювання цілей статті. Мета статті – теоретично обґрунтувати та визначити шляхи організації роботи вчителя у соціально-професійному самовизначенні старшокласників під час навчання учнів природничим предметам.

Виклад основного матеріалу дослідження. Допомога старшокласникам у соціально-професійному самовизначенні пов'язана з інноваційною професійною діяльністю педагога й готовністю до неї. Враховуючи це, вважаємо, що учитель повинен уміти планувати та прогнозувати свою діяльність на уроках. Для цього необхідне вміння добирати такі дидактичні та теоретичні матеріали до навчальних занять, які б змогли допомогти учням старших класів зорієнтуватися у виборі майбутньої професії. Зорієнтованість на розв'язання таких завдань у професійній діяльності педагога І. Дичківська розглядає як показник його готовності до діяльності (Дичківська, 2004, с. 280–281).

Розв'язання завдань щодо соціально-професійного самовизначення старшокласників вимагає від вчителя володіння певними знаннями й уміннями професійно-педагогічної діяльності, а саме:

- знати провідні ідеї, закони, теорії і методи хімії, біології, фізики тощо;
- володіти словом як засобом передачі інформації;
- визначати прогресивну роль природничих наук у розвитку економіки країни;
- уміти застосовувати ті чи інші методи навчання з урахуванням психологічних особливостей учнів, поєднувати традиційні і нетрадиційні методи навчання;
- створювати проблемні ситуації, які передбачають самостійну роботу учнів, розвиток їхнього мислення і вміння застосовувати отримані знання у житті;
- організовувати різні види пізнавальної діяльності учнів під час вивчення природничих предметів;
- уміти проводити профорієнтаційну роботу, прищеплювати учням інтерес до тієї чи іншої професійної діяльності;
- уміти навчати учнів застосовувати знання у продуктивній праці – в охороні навколишнього середовища, розвитку виробництв, добуванні корисних копалин тощо.

На нашу думку, якщо вчитель не буде володіти цими навичками, не зробить їх особистим надбанням, то не зможе працювати творчо і, як наслідок, не зможе на належному

рівні надати учню допомогу в обранні ним майбутньої професії і соціальної ролі у житті. Успішність і результативність процесу роботи вчителя у соціально-професійному самовизначенні учнів старшої школи визначається не тільки раціональним застосуванням змісту окремого предмету та міжпредметними зв'язками, а й ступенем забезпечення відповідних організаційно-педагогічних умов і врахуванням чинників, що впливають на їхнє дотримання. Необхідність реалізації завдання щодо соціально-професійного самовизначення учнів потребує деяких змін у традиційних формах і методах викладання природничих предметів (Грицай, 2021, с. 138–139)

Педагогічним експериментом, який проведено протягом 2022–2023 рр., було охоплено 182 учня 7–11 класів і 21 вчитель природничих предметів (хімії, біології, фізики, математики, географії).

На початку експерименту для визначення впливу вчителів на обрання учнями старшої школи майбутньої професії і можливості надання їм допомоги щодо соціально-професійного самовизначення, проведено анкетування випускників 9-х і 11-х класів.

У відповідь на запитання «Чи обрали Ви вже свою майбутню професію?» отримано такі результати (табл. 1):

Таблиця 1.

**Вибір майбутньої професії
(у %, від кількості опитаних)**

Варіанти відповідей	Класи		У середньому
	9	11	
Обрали майбутню професію остаточно	28	52	40
Обрали майбутню професію не остаточно (подобаються декілька професій)	56	43	50
Майбутню професію не обрали	16	5	10
РАЗОМ:	100	100	100

Як переконаємося, 60% старшокласників або взагалі ще не зробили вибір, або обрали майбутню професію не остаточно. Провідними мотивами обрання професії є зацікавленість нею, матеріальний чинник, можливість застосувати свої знання і здібності, стати майстром своєї справи в обраному виді професійної діяльності.

На запитання анкети «Хто найбільше впливає на обрання Вами майбутньої професії?» 63% старшокласників відповіли, що визначаються з

професією самостійно, без допомоги інших (це, на наш погляд, свідчить про слабку профорієнтаційну роботу з випускниками шкіл); 26% відповіли, що у виборі майбутньої професії вони спираються на досвід і допомогу батьків і тільки 2% відзначили вирішальну роль учителів при обранні професії (8% – ЗМІ, 3% – однокласники). Проте, на запитання «Хто, на Ваш погляд, повинен допомогти Вам правильно обрати майбутню професію?» 48% старшокласників упевнені, що саме вчителі мають допомагати їм у соціально-професійному самовизначенні, 43% вказали на батьків, 9% відповіли, що допомогти їм повинен шкільний психолог.

Узагальнюючи й аналізуючи результати анкетування учнів старшої школи, зазначимо, що у більшості учнів 9-х і 11-х класів ще не виробився стійкий інтерес, пов'язаний із вибором професії. Цьому, на наш погляд, може сприяти робота вчителя щодо соціально-професійного самовизначення учнів під час викладання свого предмету.

Стійкість професійних інтересів учнів веде до реалізації їхніх природних особливостей і нахилів.

15% респондентів не знають, де можна здобути ту чи іншу професію,

27% старшокласників мають поверхневі уявлення щодо обраної професії,

43% учнів не знають вимог майбутньої професії до тих чи інших знань, умінь і особистісних якостей людини і тільки 15% випускників школи більш-менш упевнені у своєму виборі.

На запитання, «Чи вважаєте Ви, що вибір професії має вирішальне значення в майбутньому житті людини?» 98% учнів упевнено відповіли «Так» і водночас 62% не уявляють перспектив професійного зростання.

Паралельно з опитуванням старшокласників проведено анкетування серед вчителів-практиків із природничих предметів щодо означеної проблеми. У відповідях на запитання «Як Ви оцінюєте свої знання і вміння щодо надання допомоги учням у їхньому соціально-професійному самовизначенні?» 82% відповіли, що мають недостатні знання для проведення такої роботи в межах свого навчального предмета, інші 18% вважають, що у них є достатні для цієї роботи знання. Водночас 43% вчителів указують на труднощі у виборі форм роботи з учнями щодо їхнього соціально-професійного самовизначення та в роботі з батьками учнів, які не визначились із вибором професії.

Слід також зауважити, що лише 7% учителів біології, хімії, фізики і географії, від загальної

кількості опитаних, змогли навести приклади того, як вони використовували зміст, професійні знання й уміння зі свого навчального предмету при наданні допомоги учням старшої школи в соціально-професійному самовизначенні.

На запитання «Як Ви оцінюєте підготовку студентів природничих наук у закладі вищої освіти, де ви навчалися до управління соціально-професійним самовизначенням старшокласників?» учителі відповіли так: 17% респондентів вважають підготовку до управління соціально-професійним самовизначенням учнів у закладі вищої освіти достатньою, а 83% – не задоволені цією підготовкою зовсім. Причому вчителі виказують незадоволення всім змістом цієї підготовки: теоретичним, практичним, методичним. Цей факт свідчить про те, що під час професійної підготовки в педагогічному навчальному закладі вони не отримали необхідних знань і не набули навичок для цієї роботи і можуть зорієнтувати учнів тільки на професію педагога.

Спираючись на результати науково-педагогічних досліджень, з метою визначення стану зазначеної проблеми щодо готовності вчителів до соціально-професійного самовизначення учнів старшої школи вчителям природничих предметів запропоновано відповісти на запитання анкети.

З першим питанням «Чи потрібно, на Вашу думку, вчителю надавати допомогу учням у соціально-професійному самовизначенні під час викладання свого предмету?» ми звернулися до вчителів. Обробка результатів опитування засвідчила (рис. 1), що 52% респондентів відповіли – «Обов'язково потрібно», 31% – «Не потрібно» і 17% – «Важко відповісти».

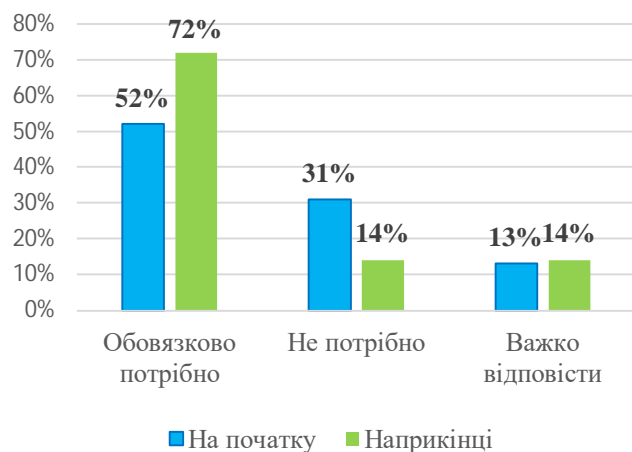


Рис. 1. Графічна інтерпретація результатів опитування учителів природничих предметів «Чи потрібно, на Вашу думку, вчителю надавати допомогу учням у соціально-професійному самовизначенні при викладанні Вашого предмету?»

Це спонукало нас з'ясувати причини таких відповідей. У результаті емпіричних досліджень, а саме: бесід, інтерв'ю та опитування з'ясовано, що вчителі, які мають певний досвід роботи, володіють методиками і технологіями викладання свого предмету, можуть зробити психолого-педагогічну характеристику учня і мають певні уміння і навички в допомозі старшокласникам в обранні майбутньої професії. Учителі, які не мають великого досвіду професійної діяльності і самі не отримали у свій час допомогу від вчителів у власному соціально-професійному самовизначенні, не вважають це обов'язковим.

Після того, як ми провели експеримент з діагностувальними завданнями щодо визначення готовності вчителів до організації роботи з учнями старшої школи у їхньому соціально-професійному самовизначенні, ми знов поставили теж саме питання вчителям. Результати дещо змінилися: 72% респондентів відповіли – «Обов'язково потрібно», 14% – «Не потрібно» і 14% – «Важко відповісти». Ми вважаємо, що виконуючи завдання, вчителі занурилися у проблему допомоги учням у виборі їхньої майбутньої професії і зрозуміли яким чином вони можуть надати цю допомогу.

Запитання про визначення труднощів у роботі з учнями щодо їхнього соціально-професійного самовизначення також містилося в опитуванні: «Які труднощі виникали у Вас під час викладання Вашого предмету в організації допомоги учням щодо їхнього соціально-професійного самовизначення?». Обробка й аналіз результатів анкетування засвідчили, що: 43% респондентів вказали на труднощі у визначенні чіткої мети в роботі з учнями щодо їхнього соціально-професійного самовизначення, 51% – у доборі необхідного матеріалу в підручниках із природничих предметів щодо орієнтування учнів на обрання майбутньої професії відповідно до отриманих знань, 6% – в організації роботи з учнями з виконання тих чи інших творчих завдань щодо вибору майбутньої професії і соціальної ролі. Крім того, під час обговорень окресленої педагогічної проблеми з'ясувалося, що більшість учителів вважають за необхідне включати в тематику навчальних занять з природничих предметів інформацію щодо можливого соціально-професійного самовизначення старшокласників. Одночасно вони зауважили, що зазнали труднощів у доборі такої інформації, яка б могла допомогти учням зорієнтуватися у виборі майбутньої професії.

Для того, щоб з'ясувати, як оцінюють учителі власні знання і вміння з надання допомоги старшокласникам у їхньому соціально-

професійному самовизначенні, вчителям були запропоновано виконання діагностувальних методик: «Презентація профорієнтаційного спрямування для учнів 10–11 класів», «Добери інформацію», «Розробка плану-конспекту виховного класного часу», профорієнтаційна рольова гра «Екскурс до професії», розробка тематики для елективних курсів і гуртків та ін.

Аналіз показав, що представлені вчителями презентації були дійсно профорієнтаційно спрямованими та розрахованими на сприйняття учнями 10–11 класів. Майже 70% презентацій були пов'язані з вивченням навчальних дисциплін природничого циклу (хімія, біологія, фізика) і географії. Орієнтовна тематика була такою: «Біологія і здоров'я», «Хімія і медицина», «Хімія та енергетика», «Географія і туризм». Виконуючи завдання «Добери інформацію...» вчителі зуміли показати, яким чином робітничі професії технічної спрямованості пов'язані з вивченням металів, їхніх властивостей і можливостей та чому учні,

які планують у майбутньому обрати такі професії, повинні мати поглиблені знання з хімії і фізики.

Розробляючи план-конспект виховного класного часу, вчителі ставили за мету відкрити старшокласникам різноманіття світу професій; дати їм можливість оцінити власні здібності, зробити свідомий вибір подальшого життєвого шляху; усвідомити роль, яку буде відігравати хімія (біологія, фізика) в їхньому житті. Але для повної реалізації завдань передпрофільної підготовки старшокласників у них виявилось недостатньо знань і вмінь. Найбільш вдало вчителі змогли провести профорієнтаційну рольову гру «Екскурс до професії». Проведення цієї гри спонукало старшокласників до пошуку інформації про професії. Водночас не всі вчителі творчо підійшли до підготовки до цього заходу.

До табл. 2 додано результати самооцінювання вчителів своїх знань теорії і методики підготовки учнів до соціально-професійного самовизначення.

Таблиця 2.

Знання вчителів теорії і методики підготовки учнів до соціально-професійного самовизначення (у % від загальної кількості опитаних)

Зміст знань	Знання не сформовані взагалі, %	Знання сформовані частково, %	Знання сформовані в систему, %	Разом
1. Знання теоретичних основ професійної соціалізації	62	38	-	100
2. Знання теоретичних основ профорієнтації	55	45	-	100
3. Знання методики підготовки школярів до соціально-професійного самовизначення	58	42	-	100
4. Знання методів і способів педагогічного управління процесом соціально-професійного самовизначення учнів	63	37	-	100

З таблиці бачимо, що більшість учителів (62%) не мають знань із теоретичних основ професійної соціалізації особистості; 42% вчителів вважають, що у них є часткові знання з методики підготовки школярів до соціально-професійного самовизначення і ніхто з респондентів узагалі не має системно сформованих знань щодо означеного виду діяльності.

До табл. 3 занесені результати самооцінювання вчителями власних умінь здійснювати підготовку учнів до соціально-професійного самовизначення.

Ці дані свідчать про те, що 58% опитаних учителів вважають власні вміння здійснювати підготовку учнів до соціально-професійного

самовизначення не сформованими, а 8% – впевнені, що у них такі вміння сформовані повністю. Здійснювати самоконтроль своєї готовності до соціально-професійного самовизначення учнів більшість учителів (74%) не вміють. Але такі дані не можуть бути об'єктивними у зв'язку з тим, що оцінювання вчителями своїх знань і вмінь щодо означеного виду діяльності й реальним станом їхньої підготовки до цієї роботи, мають певні розбіжності.

З метою визначення мотивації учителів до досліджуваного виду діяльності, ми запропонували їм додатково відповісти на запитання анкети. Результати цього анкетування наведено в табл. 4.

Таблиця 3.

**Уміння вчителів здійснювати підготовку учнів до соціально-професійного самовизначення
(у % від загальної кількості опитаних)**

Зміст умінь	Не сформовано	Сформовано частково	Сформовано повністю	Сформовано в систему	Разом
1. Уміння здійснювати підготовку учнів до соціально-професійного самовизначення під час освітнього процесу	43	45	12	-	100
2. Уміння здійснювати підготовку учнів до соціально-професійного самовизначення у позанавчальний час	49	42	9	-	100
3. Уміння проводити консультування батьків із питань соціально-професійного самовизначення їхніх дітей	66	31	3	-	100
4. Уміння здійснювати самоконтроль своєї готовності до соціально-професійного самовизначення учнів	74	18	8	-	100
У середньому	58	34	8	0	100

Таблиця 4.

**Результати відповідей учителів на питання анкети
(у % від загальної кількості опитаних)**

№	Згода з висловлюваннями	%
1.	Кожен учитель обов'язково повинен займатися підготовкою учнів до соціально-професійного самовизначення	62
2.	Цією роботою повинен займатися шкільний психолог	38
3.	Я завжди буду здійснювати підготовку учнів до соціально-професійного самовизначення на уроках зі свого предмета	22
4.	Я буду здійснювати підготовку учнів до соціально-професійного самовизначення в позаурочний час	23
5.	У роботі з батьками я буду порушувати питання соціально-професійного самовизначення їхніх дітей	18
6.	Я хочу оволодіти теорією і методикою підготовки старшокласників до соціально-професійного самовизначення під час вивчення природничих дисциплін	67
7.	Я буду постійно вдосконалювати свої знання й вміння з цієї проблеми	42

Обробка й аналіз результатів анкетного опитування засвідчили: 62% вчителів вважають, що кожен учитель природничого предмета має допомогти учням під час навчальних занять у соціально-професійному самовизначенні учнів старшої школи і це є його обов'язком, інша частина респондентів відповіла, що цією роботою має займатися шкільний психолог.

Позитивна налаштованість на управління процесом соціально-професійного самовизначення учнів старшої школи під час професійної діяльності сформована більше ніж у половини опитаних учителів, але вони не мають для цього спеціальних знань, 2/3 учителів не володіють уміннями, необхідними для реалізації цього педагогічного завдання. Водночас 67%

опитаних висловлюють бажання оволодіти теорією і методикою цієї роботи.

У процесі дослідження з'ясовано, що найбільш значущою і водночас складною ланкою професійної діяльності вчителів предметів природничого циклу є організація профорієнтаційної роботи з учнями під час викладання навчального предмету. Однією з причин такого стану, на наш погляд, є недостатня підготовка студентів – майбутніх учителів у педагогічному закладі вищої освіти саме до цього виду діяльності. Це перешкоджає формуванню можливостей вчителя застосовувати знання у нестандартних ситуаціях, викладати матеріал і формувати систему педагогічних умінь на більш високому, творчому рівні.

Аналіз навчальної літератури свідчить, що в підручниках і методичних посібниках недостатньо матеріалів, використовуючи які, вчителі могли б не тільки розв'язувати навчальні завдання з предмету, а й мали б змогу проводити певну аналогію дисципліни з професіями, які, можливо, оберуть учні у своєму житті. Наприклад, у навчальному плані з хімії тільки одна тема «Неметали», передбачає орієнтування учнів на майбутню професію і лише в межах хімічних виробництв. Однак, при викладанні в школі будь-якої теми з хімії учитель повинен зорієнтувати учня на обрання ним тієї чи іншої професії. Такі гуртки як «Хімія і довкілля», «Основи фармацевтичної хімії», «Хімія вітамінів», «Ужиткова хімія» та багато інших, дають можливість учням визначити їхній певний зв'язок із життям людини, усім, що її оточує, але не дають достатніх уявлень щодо використання цих знань у можливій професійній діяльності.

Нами з'ясовано, що отримані учнями теоретичні знання з природничих предметів, на жаль, позбавлені системності й не закріплені на практиці щодо питань їхнього соціально-професійного самовизначення. Тому постає завдання введення до змісту цих предметів додаткової інформації щодо використання отриманих знань у різних сферах професійної діяльності людини. Це сприятиме якісній роботі вчителів з надання допомоги старшокласникам у їхньому соціально-професійному самовизначенні, дасть можливість вчителю узагальнювати навчальний матеріал, формувати педагогічну майстерність, створювати власну організацію знань, умінь і навичок, які будуть найбільш ефективними в роботі щодо реалізації поставленого завдання.

Упродовж року, завантаженого навчальним матеріалом, учитель не може приділяти багато

часу профорієнтаційній роботі з учнями. Проте, використання навіть невеликого за обсягом теоретичного матеріалу з елементами знань про ту чи іншу професію дає позитивні наслідки. Сутність такої роботи полягає в тому, щоб навчити учнів користуватися отриманими знаннями і навичками для розв'язання практичних завдань і зацікавити їх професіями, де знання з того чи іншого предмету є профілюючими. Вчитель насамперед повинен мати базові знання з предмета, високу загальну культуру й ґрунтовну професійну компетентність.

Висновки. Як ми переконалися, робота вчителя щодо соціально-професійного самовизначення учнів старшої школи під час викладання природничих предметів має бути системною, а це означає, що системною має бути і відповідна підготовка студентів у педагогічному закладі вищої освіти. Теоретична підготовка студентів освітніх спеціальностей з природничих наук до надання ними педагогічної допомоги старшокласникам у виборі майбутньої професії досягається насамперед шляхом формування знань з відповідного освітнього компонента, реалізації міждисциплінарних зв'язків змісту природничих предметів, творчим підходом до засвоєння методик їхнього викладання.

Доведено, що процес стане більш ефективним, якщо організація такої роботи вчителями передбачатиме вивчення питань теорії, методики й управління процесом соціально-професійного самовизначення учнів; форми та методи роботи забезпечуватимуть проблемний характер навчальної діяльності, створюватимуть контекстність у навчанні, сприятимуть формуванню індивідуального стилю діяльності вчителів.

Список використаних джерел

- Дюжикова, Т.М., & Подлевська, О.В. (2023). Підготовка майбутніх учителів природничих спеціальностей до роботи щодо професійного самовизначення учнів старшої школи. *Соціально-гуманітарний вісник: зб. наук. пр.* Вип. 42. Харків: СГ НТМ «Новий курс». 63 с. С. 29–33. URL: https://www.newroute.org.ua/wp-content/uploads/2023/11/sgv_42_.pdf
- Дичківська, І. (2004). *Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник*. Київ: Академвидав. 352 с.
- Грицай, Н. (2021). Підготовка майбутніх учителів природничих наук до роботи в новій українській школі. *Українська професійна освіта*. № 9–10. С. 136–141. URL: <https://upepnpu.pnpu.edu.ua/article/view/263623/260356>

Відомості про авторів:

Дюжикова Тетяна Миколаївна
dyuzhikova1970@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

References

- Diuzhykova T.M., Podlievska O.V. (2023). Preparation of future natural sciences teachers to work on the professional self-determination of high school students. *Socio-humanitarian bulletin: collection of research works*. Issue 42. Kharkiv: SH NTM "Novyi kurs". 63 p. P. 29-33. URL: https://www.newroute.org.ua/wp-content/uploads/2023/11/sgv_42.pdf [in Ukrainian]
- Dychkivska I. (2004). *Innovative pedagogical technologies: learning guide*. Kyiv: akademvydav. 352 p. [in Ukrainian]
- Hrytsai N. (2021). Preparation of future natural sciences teachers to work in the New Ukrainian School. *Ukrainian professional education*. No. 9-10. P. 136-141. URL: <https://upepnpu.pnpu.edu.ua/article/view/263623/260356> [in Ukrainian]

Information about the authors:

Diuzhykova Tetiana Mykolaivna
dyuzhikova1970@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Галиця Вадим Вячеславович
halysyavadym@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Ніколаєва Юлія Володимирівна
nikolaeva-yanish@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-171-178

*Матеріал надійшов до редакції 31. 05. 2024 р.
Прийнято до друку 18. 06. 2024 р.*

Halysia Vadym Viacheslavovych
halysyavadym@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Nikolaieva Yuliia Volodymyrivna
nikolaeva-yanish@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-171-178

*Received at the editorial office 31. 05. 2024.
Accepted for publishing 18. 06. 2024.*

УДК 373.5.013.41:37.064.1-056.24

УЧАСТЬ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Юлія Зінченко, Валентина Піддубна

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

У статті розглянуто питання участі батьків дітей з особливими освітніми потребами в організації інклюзивного навчання. Також охарактеризовано особливості співпраці педагогів з батьками дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Автором розглянуто протиріччя між правами, що належать батькам, рівнем їхньої участі у зміні освітньої практики та умовами навчання дітей з особливими потребами. Зазначено необхідність психолого-педагогічної підтримки батьків у ситуації вибору освітнього маршруту для дитини з порушеннями розвитку, значення інформаційної готовності батьків до такого вибору. Виокремлено необхідність психолого-педагогічної підтримки батьків у ситуації вибору освітнього шляху для дитини з порушеннями розвитку, а також важливість інформаційної підготовленості батьків до такого вибору. Обґрунтовано необхідність як психолого-педагогічної допомоги, так і організаційних технологій у роботі щодо залучення батьків до освітнього процесу.

Ключові слова:

інклюзивне навчання; інклюзія; діти з особливими освітніми потребами; батьки.

Resume:

Zinchenko Yuliia, Pidubna Valentyna.. Parental involvement in the education of children with special needs in inclusive learning settings.

The article discusses the participation of parents of children with special educational needs in organizing inclusive education. It also characterizes the features of cooperation between educators and parents of a child with special educational needs in the context of inclusive education. The author examines the contradiction between the rights belonging to parents and the level of their involvement in changing educational practices and conditions for children with special needs. The necessity of psychological and pedagogical support for parents in choosing an educational path for a child with developmental disabilities is emphasized, as well as the importance of parents' informational readiness for such a choice. The necessity of psychological and pedagogical support for parents in choosing an educational path for a child with developmental disabilities is highlighted, as well as the importance of parents' informational preparedness for such a choice. The need for both psychological and pedagogical assistance, as well as organizational technologies, in engaging parents in the educational process, is justified.

It is noted that the active participation of parents of children with special needs in school life plays a significant role in improving their education, upbringing, correction, and development. Creating psychological and pedagogical recommendations for parents raising children with special educational needs will allow increasing parental competence in matters of the inclusive process in education, making a thoughtful and responsible choice of educational trajectory for a child with special educational needs, and reducing the intensity of emotional experiences by redirecting them from the subject of concern to activities aimed at overcoming this issue.

Based on the analysis of scientific and methodological works by domestic and foreign experts, it has been found that the issue of parental involvement in the organization of inclusive education for children with special educational needs has not been fully researched by scholars. Therefore, it remains relevant today and requires further scientific exploration.

Key words:

inclusive education; inclusion; children with special educational needs; parents.

Постановка проблеми. В Концепції Нової української школи одним із ключових принципів визначено партнерство, що передбачає спілкування, взаємодію та співпрацю між учителем, учнем і батьками, які об'єднані спільними цілями, є добровільними, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат (*Концепція Нової української школи*, 2016, с. 14). У зв'язку із цим нагальної актуальності набуває питання участі батьків дітей з особливими освітніми потребами в організації інклюзивного навчання.

Важливо враховувати, що сім'я, де виховується дитина з особливими потребами, потребує й особливої уваги. Цю обставину мають усвідомлювати як адміністрація школи, так і педагоги, оскільки успішність інклюзивного навчання значною мірою залежить від взаємин, що склалися в родині. Якщо в сім'ї панує позитивна атмосфера, то впевненість у власних силах і можливостях передається і дитині.

Аналіз досліджень і публікацій. Актуальні питання проблеми участі батьків у процесі

організації навчання та у формуванні особистості дитини висвітлені у працях Л. Загик, В. Іванової, В. Котирло, Н. Кот, С. Ладивір, Т. Маркової, Л. Островської, Т. Пагути та ін.

А. Колупаєва у своїй книзі «Інклюзивне навчання: вибір батьків» підкреслює особливу, якщо не вирішальну, роль батьків в освіті учнів з особливими освітніми потребами: «Батьки мають бути залучені до так званої шкільної команди, що має здійснювати супровід та надання допомоги дитині з особливими освітніми потребами під час її перебування в закладі освіти. Родині дитини з особливими освітніми потребами слід зважати на те, що успіхи майбутнього школяра значною мірою залежать від їхньої участі у процесі інтегрування дитини в середовищі однолітків» (Колупаєва, 2018, с. 7).

За висновками Д. Петровської, А. Захарова, Д. Ісаєва, Т. Пироженко, І. Бежа вирішальним фактором, який впливає на формування та розвиток особистості, поведінку дітей з особливими освітніми потребами є тісна співпраця між родиною і педагогами, психологами.

Наукові праці А. Капської, А. Колупаєвої, В. Липи, В. Синьова, С. Харченка переконливо доводять, що у сучасній системі інклюзивної освіти пріоритетною умовою виступає взаємодія педагогів з батьками, яка не тільки сприяє вирішенню навчальних та виховних завдань, а також дозволяє знизити рівень психічного навантаження в умовах загальноосвітнього середовища.

Налагодження партнерських стосунків між батьками та всіма фахівцями, які працюють у навчальному закладі та надають допомогу дитині з порушенням психофізичного розвитку, вчена А. Колупаєва визначає як одне з першочергових завдань інклюзивної освіти.

Формулювання цілей статті. Цілями цієї статті є дослідження актуальності проблеми участі батьків дітей з особливими освітніми потребами в організації інклюзивного навчання; теоретичне обґрунтування особливостей взаємодії педагогів із батьками дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта ґрунтується на ідеології, що заперечує будь-яку форму дискримінації дітей з особливими освітніми потребами. Вона створює спеціальні умови для навчання, виховання та корекції розвитку цієї категорії школярів. Освіта та корекція розвитку дітей з особливими освітніми потребами базується на принципах виваженої педагогіки і ґрунтується на розумінні відмінностей між людьми як природного явища.

Інклюзія – це повне залучення всіх учнів до всіх аспектів навчання й шкільного життя, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних відмінностей. У межах інклюзивної моделі всі учні навчаються разом у звичайних школах, класах та інших контекстах, які, своєю чергою, активно адаптуються та змінюються, щоб урахувати й задовольняти потреби кожного (Лорман, 2011, с. 13). У рамках інклюзивної освіти заклад освіти має такі завдання:

- створення однорідного та психологічно затишного навчального середовища для дітей з різними навчальними потребами;
- оцінку ефективності освітнього процесу та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами під час навчання у школі;
- впровадження ефективного психолого-педагогічного супроводу інклюзивної практики через взаємодію різних напрямів діяльності, таких як діагностично-консультативний, корекційно-розвивальний та соціально-трудоий;
- сприяння подоланню можливих порушень у когнітивній, емоційно-особистісній сфері шляхом залучення дітей з особливими

освітніми потребами у позитивну діяльність;

- поступове підвищення мотивації дитини на основі її особистих інтересів та свідомого ставлення до позитивних занять;
- захист та зміцнення фізичного та психічного здоров'я дітей;
- сприяння змінам у суспільній свідомості щодо дітей з особливими освітніми потребами.

В успішній реалізації корекційної програми дітей в системі інклюзивного навчання найбільше зацікавлені батьки. Однак, часом їм складно оволодіти спеціальними знаннями та навичками без підтримки та допомоги фахівців.

Робота з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії ґрунтується на таких принципах:

1. Особистісно-орієнтований підхід до дітей і до батьків, де в центрі уваги – врахування особистісних особливостей дитини, сім'ї; забезпечення комфортних, безпечних умов. Важливо, щоб сім'я дитини відчула увагу з боку педагогічних працівників, зацікавленість учителів у розвитку дитини, їхню готовність допомогти батькам у вихованні і розвитку дитини.

2. Гуманно-особистісний – різнобічна повага і любов до дитини, до кожного члена сім'ї, віра в них. Чи не першим кроком для співпраці сім'ї з закладами освіти є сприяння соціальному та освітньому середовищу, де батьки відчують себе привітними, поважними, довіреними, почутими і необхідними. Готовність батьків прислухатися до слів учителя, прагнення виконати його рекомендації пов'язані не стільки з тим, що говорить вчитель, але як він це говорить.

3. Принцип комплексності – психолого-педагогічний супровід дитини в інклюзивній освіті можна розглядати тільки в комплексі, у тісному контакті вчителя з психологом, з учителем-дефектологом, логопедом, батьками (Гаяш, 2019, с. 62).

Соціалізація дітей з обмеженими можливостями здоров'я є однією з актуальних проблем у системі освіти нашої держави. Один із можливих шляхів розв'язання цього питання – створення інклюзивного середовища. Суспільство має зобов'язання забезпечити кожній дитині з особливими потребами можливість повністю реалізувати свій потенціал, бути залученими в життя суспільства та стати повноцінним його членом.

У соціалізації дитини з особливими освітніми потребами роль сім'ї невід'ємна. Саме в сімейному середовищі формується особистість, адже дитина наслідує приклад батьків. Сімейне

оточення є основним механізмом соціалізації дитини, і успішність цього процесу визначається великою кількістю факторів, таких як виховна стратегія, рівень життєвого комфорту, способи взаємодії в родині, а також стан фінансових можливостей та наявність обох батьків. Інклюзивна освіта не може розглядатися без активної участі батьків та налагодженої взаємодії всіх учасників навчального процесу.

Усе більше батьків усвідомлюють переваги інклюзивної освіти для своєї дитини. Це дозволяє їм бути активними учасниками освітнього процесу, брати участь в ухваленні рішень, які безпосередньо впливають на навчання та розвиток дитини.

Ефективне включення дітей, які мають спеціальні освітні потреби, до дошкільних та загальноосвітніх закладів, вимагає вирішення кількох завдань. Серед них – реалізація інклюзивного навчання, сприяння активній взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу (вчителями, дітьми, батьками), створення атмосфери, де формуються довірчі відносини, та створення психологічно сприятливого середовища для навчання.

Усі батьки є важливими членами навчальних команд своїх дітей. Їхня постійна участь у шкільному житті може значно покращити успіхи у навчанні дитини, сприяти її соціалізації та гармонійному розвитку. Саме батьки повинні надавати важливу інформацію для розробки, впровадження та адаптації програми потреб своєї дитини. Батьки мають своє уявлення про те, яке середовище навчання або місце навчання найбільш відповідатиме потребам їхньої дитини. Для цього вони повинні звернутися до працівників школи, щоб отримати інформацію про доступні варіанти на місцевому рівні. При виборі найкращого місця для навчання або навчального середовища команда бере до уваги різні фактори, такі як індивідуальні потреби учня, наявні ресурси та види підтримки, а також думки батьків на цю тему і те, що вважається розумним та відповідним в даній ситуації.

Всім дітям необхідна підтримка батьків, а учні з обмеженими можливостями здоров'я потребують ще більшого залучення батьків до процесу виховання та навчання. Для того, щоб досягти найкращого результату у навчанні, надзвичайно важливо сформувати позитивні стосунки між членами навчальної команди. За свідченнями науковців, батьки та вчителі вважають постійну комунікацію однією з базових складових ефективного навчання.

Мати інформацію та бути важливим членом навчальної команди дитини означає:

- брати участь в ухваленні рішень, які впливають на освіту дитини;

- надавати свій письмовий свідомий дозвіл на проведення будь-якого спеціалізованого оцінювання;
- мати повну інформацію про програми, що існують у школі та районі;
- надавати важливу інформацію, яка може вплинути на навчання та поведінку дитини у школі;
- отримувати від учителів, керівників та інших спеціалістів інформацію про навчання та успішність дитини;
- мати доступ до інформації про навчання дитини у школі, включаючи результати спеціалізованого оцінювання та звіти;
- отримувати консультації перед залученням дитини до програми спеціалізованого навчання;
- регулярно отримувати звіти про успіхи дитини протягом навчального року;
- надавати письмовий дозвіл на будь-які додаткові послуги, яких може потребувати дитина;
- отримувати консультації та надавати свідомий письмовий дозвіл на затвердження індивідуалізованого навчального плану (ІНП) для дитини;
- оскаржувати рішення, які на вашу думку, не найкращим чином задовольнятимуть навчальні потреби дитини (Колупаєва, 2010, с. 20).

Одним із з головних аспектів роботи в навчальній команді є постійне інформування вчителя щодо труднощів та потреб, а також сильних сторін та здібностей дитини, що може істотно впливати на її навчання. Батьки також можуть повідомити навчальну команду про:

- актуальні медичні дані стосовно дитини;
- успішне виконання методик навчання та формування поведінки, які застосовуються вдома;
- стрес та зміни домашньої обстановки дитини;
- негативні випадки в колишній школі.

Надаючи корисну та актуальну інформацію вчителю, батьки допомагають покращувати навчальний досвід дитини.

У процесі вступу до школи сім'я повинна взяти активну участь, надаючи кваліфіковану та ефективну допомогу та вчиняючи за педагогічними нормами. Це передбачає часті зустрічі з вчителями, обговорення поведінки дитини, її проблем і успіхів, спільне планування майбутніх дій з усвідомленням, що обмеження не має перешкоджати активному життю, спілкуванню та досягненню взаєморозуміння. Багато від особистісного розвитку дитини та формування її здатностей розуміти власні

потреби, можливості та таланти залежить від підтримки родини.

За свідченнями науковців, на початкових етапах навчання батьки повинні активно створювати ігрові та навчально-ігрові ситуації, що сприяють відтворенню різноманітних дій, вивченню нового та викликають позитивні емоції у дитини. Розуміння та підтримка батьками участі у консультаційних семінарах та тренінгах, на яких обговорюються ці питання, є важливим етапом. Ці заходи дозволять батькам усвідомити, що їхня дитина – унікальна особистість зі своїми особливостями, відмінними від інших, з власним способом сприйняття світу, засобами спілкування та мислення.

Форми співпраці між закладом освіти та батьками – це методи організації спільної діяльності та зв'язку. Головна мета усіх цих форм – встановлення довірчих стосунків між дітьми, батьками та вчителями, об'єднання їх в одну команду та стимулювання бажання спільно вирішувати проблеми та ділитися ними один з одним.

Основними формами роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання є: батьківські збори, бесіди (колективні, індивідуальні, групові), консультації, семінари, проведення тренінгів, організація ділових ігор, відвідування родин, дні відкритих дверей, оформлення куточків для батьків, випуск тематичних газет тощо (Порошенко, 2019, с. 98).

Також, на нашу думку, для забезпечення командної взаємодії батьків та фахівців закладу інклюзивної освіти на засадах партнерства та співробітництва необхідно проводити спільні заходи для педагогів та батьків (диспути, круглі столи) та запрошення батьків на засідання команди психолого-педагогічного супроводу.

Одним із ефективних методів співпраці є листування між педагогами та сім'єю. Такий обмін може включати щотижневі нотатки, що розповідають про останні події в школі, улюблені види занять дитини та її цікаві висловлювання. Батьки ведуть індивідуальні зошити розвитку для своєї дитини, які щодня оновлюються вчителями й асистентами вчителів та передаються додому. У цих зошитах батьки фіксують особливі події, досягнення та активності дитини, які відбуваються поза школою. Зі свого боку, вчителі та асистенти розповідають про проведені дні в школі, взаємодію з однолітками, досягнення та потреби дитини.

Створення та реалізація індивідуального навчального плану (ІНП) також є результатом

колективної роботи вчителів, фахівців, асистентів та батьків. У процесі співпраці вони спрямовані на задоволення потреб кожного учня, який потребує різних форм підтримки. Команда визначає очікувані результати навчання, або цілі, враховуючи поточні потреби та вміння дитини, розробляє систему заходів для досягнення цих цілей протягом року і письмово фіксує їх. Цей документ отримує назву «індивідуальний навчальний план» (ІНП). Беручи участь у складанні індивідуальної програми розвитку та оцінці її результативності, батьки спільно з педагогами визначають пріоритетні напрями у цій програмі. Особливо важливим є розвиток комунікативних навичок для всіх дітей, що навчаються в інклюзивних умовах, оскільки вміння ефективно спілкуватися є одним із найважливіших та складних завдань протягом усього навчання.

Батьки можуть активно залучатися до різних аспектів шкільного життя – починаючи від волонтерської діяльності в установі освіти і закінчуючи участю у шкільних зборах та роботі у шкільних комітетах. Це може стати джерелом інформації про освітні ініціативи, сприяти покращенню взаємин з іншими батьками та персоналом школи.

Висновки. Активне залучення батьків дітей з особливими потребами у шкільне співтовариство відіграє важливу роль у покращенні їхнього навчання, виховання, корекції та розвитку. Важливо, щоб батьки брали участь у прийнятті рішень щодо освіти своєї дитини. Вони можуть надати важливу інформацію для планування, впровадження й адаптації програми задля забезпечення кращого врахування постійно змінних потреб своєї дитини.

Батьки є найважливішими учасниками навчального процесу своїх дітей. Вони найкраще знають їхні сильні та слабкі сторони, їхні здібності, інтереси та особливості розвитку. Тому участь батьків у забезпеченні позитивних результатів освітньо-корекційної діяльності в інклюзивних школах є критично важливою.

Головним аспектом співпраці батьків і школи в умовах інклюзії є їхнє безпосереднє залучення до складу мультидисциплінарної команди. Це ключовий елемент успішної реалізації моделі інклюзивної освіти, що передбачає ефективну співпрацю між вчителями, фахівцями, батьками та учнями. Активна участь батьків у навчально-корекційному процесі інклюзивних навчальних закладів є одним з фундаментальних елементів інтеграції дітей з особливими потребами у шкільне життя та суспільство в цілому.

Список використаних джерел

Гаяш, О. (2019). Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова

References

Gayash O. (2019). Cooperation of an educational institution with parents of children with special educational needs

- реалізації ідей інклюзії. *Науковий часопис*. № 38. С. 62.
- Колупаєва, А., & Наконечна, Л. (2018). *Інклюзивне навчання: вибір батьків*. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 56 с.
- Концепція Нової української школи: Постанова Каб. Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988*. (2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Лорман, Т., Деспелер, Дж., & Харві, Д. (2011). *Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб.* Київ: ТОВ «Вид. дім «Плеяди». 296 с.
- Порошенко, М. (2019). *Інклюзивна освіта: навч. посіб.* Київ: ТОВ «Агенство Україна». 300 с.
- Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. у 9 кн.* (2010). (Ред. Колупаєва та ін.). Київ: ТОВ ВПЦ «Літопис-XX». 363 с.
- as a condition for implementing the ideas of inclusion. *Scientific journal*. No. 38. P. 62. [in Ukrainian]
- Kolupaeva A., Nakonechna L. (2018). *Inclusive education: choice of parents*. Kharkiv: Ranok Publishing House, Kangaroo Publishing House, 56 p. [in Ukrainian]
- Concept of the New Ukrainian School: Resolution of the Cabinet. of the Ministers of Ukraine dated 14.12.2016 No. 988. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
- Lorman T., Deppeler J., Harvey D. (2011). *Inclusive education. Supporting diversity in the classroom: practice. manual* Kyiv: LLC "Vid. "Pleiada" house. 296 p. [in Ukrainian]
- Poroshenko M. (2019). *Inclusive education: education. manual* Kyiv: Agency Ukraine LLC. 300 p. [in Ukrainian]
- Guide for parents of children with special educational needs: teaching method. manual in 9 books / A. Kolupaeva et al. Kyiv: "Litopis-XX" LLC of the VOC, 2010. 363 p. [in Ukrainian]

Відомості про автора:

Зінченко Юлія Олександрівна
 zinchenko_yuliia@msspu.edu.ua
 Мелітопольський державний педагогічний
 університет імені Богдана Хмельницького
 Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
 Запорізька обл., 69000, Україна

Піддубна Валентина Василівна

walentyana007@gmail.com
 Мелітопольський державний педагогічний
 університет імені Богдана Хмельницького
 Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
 Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-179-183

Матеріал надійшов до редакції 27. 05. 2024 р.
Прийнято до друку 18. 06. 2024 р.

Information about the author:

Zinchenko Yuliia Oleksandrivna
 zinchenko_yuliia@msspu.edu.ua
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
 Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Piddubna Valentyna Vasylivna

walentyana007@gmail.com
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
 Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-179-183

Received at the editorial office 27. 05. 2024.
Accepted for publishing 18. 06. 2024.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНФОРМАТИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Петро Кожевников

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито специфіку впливу інноваційних технологій у педагогічних умовах формування інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики. Автором визначено, що інноваційні технології, системи навчання, виховання й процесу формування інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики відрізняються специфікою прояву на практиці, бо вони відображають рівень педагогічної майстерності та творчості викладачів. Окреслено, що вибір інноваційних технологій залежить від сприйняття, ідентифікації та призначення технології. Знання характеристик інноваційних технологій надає можливості вибору і впливу щодо впровадження інновацій в систему закладу вищої освіти – це оцінювання, прогнозування результатів інновацій, вивчення та аналіз введення інновацій в освітній процес, управління інноваціями. Автором окреслено педагогічні умови, які сприяють формуванню інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики за допомогою інноваційних технологій у процесі професійної підготовки: орієнтація мотивів та цінностей професійних якостей особистості майбутнього викладача інформатики щодо формування інноваційної компетентності; оновлення змісту професійної діяльності майбутнього викладача інформатики знаннями, уміннями та навичками із інноваційної компетентності; створення інноваційного освітнього середовища та використання інноваційних технологій для ефективного формування інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики.

Проведено аналіз практичної активної діяльності наукових гуртків «Інформатик» та «Акме» щодо впровадження інноваційних технологій у процесі формування інноваційної компетентності, що дозволило більш детально зупинитися на педагогічних умовах формування інноваційної компетентності. Зокрема окреслено, що саме інноваційні технології здійснюють вплив та удосконалюють і методику викладання, і освітнє середовище на всіх суб'єктах педагогічного процесу.

Ключові слова:

інноваційна компетентність; інноваційні технології; педагогічні умови; магістри освіти; освітній процес; процес професійної підготовки.

Resume:

Kozhevnykov Petro. Pedagogical conditions for the formation of innovative competence of future teachers of computer science with the help of innovative technologies.

The article reveals the specifics of the influence of innovative technologies in the pedagogical conditions of formation of innovative competence of future computer science teachers. The author determines that innovative technologies, systems of education, upbringing and the process of forming innovative competence of future computer science teachers differ in the specifics of their manifestation in practice, as they reflect the level of pedagogical skills and creativity of teachers. It is outlined that the choice of innovative technologies depends on the perception, identification and purpose of the technology. Knowledge of the characteristics of innovative technologies provides opportunities to choose and influence the introduction of innovations into the system of higher education institution: to evaluate, predict the results of innovations, study and analyze the introduction of innovations into the educational process, and manage innovations. The author outlines the pedagogical conditions that contribute to the formation of innovative competence of future computer science teachers with the help of innovative technologies in the process of professional training: orientation of motives and values of professional qualities of the future computer science teacher's personality towards the formation of innovative competence; updating the content of professional activity of the future computer science teacher with knowledge, skills and abilities in innovative competence; creating an innovative educational environment and using innovative technologies for the effective formation of innovative competence of future computer science teachers.

An analysis of the practical activity of the scientific clubs «Informatics» and «Acme» on the introduction of innovative technologies in the process of forming innovative competence is carried out, which allowed to dwell in more detail on the pedagogical conditions for the formation of innovative competence. In particular, it is outlined that it is innovative technologies that influence and improve both teaching methods and the educational environment and all subjects of the pedagogical process.

Key words:

innovative competence; innovative technologies; pedagogical conditions; masters of education; educational process; professional training process.

Постановка проблеми. Актуальність статті визначається такими чинниками: 1) в умовах стрімкого технологічного розвитку важливо, щоб майбутні викладачі інформатики володіли інноваційною компетентністю та інноваційними технологіями, що дозволить їм ефективно впроваджувати новітні педагогічні методи та технології в освітній процес; 2) потреба у висококваліфікованих кадрах й саме у фахівцях із сфери інформаційних технологій та комп'ютерних наук зумовлює актуальність формування інноваційної компетентності серед майбутніх викладачів, що допомагає забезпечити конкурентоспроможний рівень освіти в цій галузі; 3) інтеграція інноваційних технологій у процес підготовки викладачів інформатики сприяє створенню ефективних та інноваційних

методів навчання, що відповідають сучасним вимогам інформаційного суспільства. Отже, в окресленому дослідженні важливим для вирішення актуальної проблеми підготовки кваліфікованих викладачів інформатики здійснюється через застосування інноваційних педагогічних підходів, технологій та педагогічних умов.

Сучасні виклики вимагають від викладачів активного використання інноваційних освітніх технологій. Саме тому, чим більшим арсеналом стратегій та методів навчання володіє викладач, тим цікавіше та різноманітніше проходять заняття, що значно підвищує мотивацію студентів до навчання, розвиває їхні навички розв'язання нестандартних завдань та сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та практичних

умінь. Конкурентоспроможний педагог постійно вдосконалює свої дидактичні навички, розробляє та впроваджує нові методи й технології викладання, забезпечуючи таким чином якісну освіту.

Сьогодні активно вивчається специфіка інноваційних технологій в освіті з метою підвищення якості навчання, оптимізації освітнього процесу у вищій школі та відповідності сучасним вимогам суспільства. Основний акцент робиться на впровадженні цифрових інструментів, інтерактивних методик та розвиток навичок самостійного навчання у студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфіку інноваційних технологій в освіті активно досліджують вітчизняні та закордонні вчені: А. Алексюк, В. Безпалько, Р. Брик, Б. Гершунський, В. Загвязинський, І. Зязюн, О. Ключко, І. Кожем'якіна, В. Кремень, С. Луценко, Є. Макагон, Ю. Машбиць, Н. Наливайко, В. Огнев'юк, О. Пехота, П. Підкасистий, І. Підласий, О. Пометун, О. Рудь, О. Савченко, Г. Селевко, Л. Седова, В. Сластьонін, Є. Смирнова-Трибульська, В. Собкін, Г. Щедровицький та інші. Про використання ігрових технологій в освітньому процесі йдеться у дослідженнях М. Воровки, М. Гуменюк, Т. Голуб, Н. Кудінової, І. Мамчур, О. Онипченко, Л. Полак, Г. Селевко, І. Ткачівської, П. Щербаня й інших, які зробили значний внесок у розвиток і впровадження інноваційних технологій в освітній процес.

Формулювання цілей статті. Мета статті – охарактеризувати специфіку впливу інноваційних технологій у педагогічних умовах формування інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики.

В Енциклопедії педагогічних технологій та інновацій поняття «інновація педагогічна» тлумачиться як «процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому». Це поняття має комплексне значення і складається з ідеї та процесу її практичної реалізації (*Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій*, 2009, с. 173).

Ми погоджуємося із висновками Р. Брик, яким під час узагальнення результатів контент-аналізу було виявлено основні категорії, що характеризують поняття «інновація»: система, процес, нововведення, діяльність, зміни, реалізація, результат, технологія, розвиток (удосконалення) та стійкі категорійні ознаки сутнісної сторони інновації: новизна; практична реалізація; виникнення нової якості не притаманної раніше об'єкту інновації; діяльність

суб'єктів інновацій, перехід чи переведення системи з одного стану в інший внаслідок змін, які вносить в неї інновація; спеціально організований процес, спрямований і керований; досягнення якісно нових, стабільних результатів; комплексність, соціальна обумовленість, керованість, прогресивність, самоорганізація (*Інноваційні технології навчання ...*, 2022, с. 21).

Вченою І. Кожем'якіною звернено увагу на те, що інноваційні технології здійснюють акцентуацію перш за все на процесі навчання, на особистісних досягненнях студентів/учнів та на застосуванні активних та інтерактивних методів навчання, на зв'язку з раніше засвоєним матеріалом і особистим досвідом. Зазначені технології також спрямовані на формування в студентів/учнів навичок самостійного здобування знань та їхнього практичного застосування, тобто на формуванні компетентної, креативної і критично мислячої особистості (*Інноваційні технології ...*, 2020, с. 100).

Згідно з В. Загвязинським, інноваційні технології в освіті є сферою знань, яка використовує нові підходи до взаємодії між викладачем і студентом (або учнем і вчителем) у будь-яких видах діяльності, організованих на основі чіткого визначення цілей, систематизації та алгоритмізації методів навчання.

Слід зауважити, що інноваційні технології – це не просто використання технічних засобів або комп'ютерів у навчанні, – це визначення принципів та розробка методів оптимізації освітнього процесу, що досягається шляхом аналізу факторів та сприяє створенню та застосуванню нових методів і матеріалів, а також оцінці ефективності використовуваних підходів.

Саме тому інноваційні технології навчання можна розглядати як цілеспрямоване забезпечення освітнього процесу у закладі вищої школи через впровадження нових методів, прийомів і засобів організації навчальної діяльності, що спрямовані на підвищення її ефективності та досягнення нових кількісних і якісних освітніх результатів. Специфіка інноваційних технологій полягає в тому, що такі технології спрямовані на вдосконалення методів викладання та навчання для забезпечення високої якості освіти та формування компетентних, творчих і критично мислячих особистостей.

Підтверджуючи пріоритетний характер розвитку освіти, Є. Смирнова-Трибульська вказує на важливість впровадження інноваційних технологій на всіх рівнях освітньої системи, адже саме вони сприятимуть подальшому підвищенню ефективності процесу

навчання, виховання та розвитку молоді, забезпечуючи доступність та якість освіти, а також готовність майбутніх педагогічних фахівців до функціонування у сучасному інформаційному суспільстві (Стрілець, 2013, с. 34).

Колективом науковців О. Ключко, І. Кожем'якіною, С. Луценко, О. Рудь та іншими, було визначено, що зараз активно використовуються інноваційні методики та інноваційні технології, які сприяють підвищенню ефективності навчання та формуванню професійних компетентностей майбутніх педагогічних фахівців. Серед таких методик можна виокремити проблемне навчання, проєктне навчання, інтерактивне навчання, групову роботу, кейс-метод, моделювання ситуацій та інші (*Інноваційні технології ...*, 2020).

Оскільки технологія складається з комплексу методів, форм та прийомів, що мають відповідати визначеній меті, завданням, принципам та умовам діяльності, її впровадження сприяє ефективному поєднанню теорії та практики. Крім того, вона сприяє формуванню певного стилю поведінки та культури міжособистісного спілкування між учасниками освітнього процесу, що робить навчання більш результативним та змістовним.

Отже, сучасний формат вищої освіти перебуває в стані активних трансформацій, що відкриває нові можливості для впровадження різноманітних методів навчання та передових інноваційних технологій. Стратегія роботи сучасного викладача, що ґрунтується на використанні цих технологій, має на меті створення ефективної моделі навчання для кожного суб'єкта освітнього процесу. А для ефективного процесу формування майбутніх викладачів інформатики інноваційної компетентності необхідно створити та впровадити систему педагогічних умов.

Розкриємо сутність поняття «умова», яке у словнику професійної освіти розкривається як необхідна обставина, яка сприяє здійсненню, створенню, утворенню чогось або сприяє чомусь (*Професійна освіта...*, с. 206). Результати досліджень Т. Бєседі, М. Красовицького, А. Сердюка, розкривали умови впровадження досягнень педагогічної науки в практику навчальних закладів освіти; Л. Ващенко, Л. Даниленко – розкрили умови організації запровадження інновацій у діяльність закладів освіти; В. Маліхіна, Н. Чепурна, О. Самойленко охарактеризували умови впровадження освітніх інновацій в освітній процес.

Таким чином, аналіз поняття «педагогічна умова» дозволяє сформулювати визначення:

педагогічна умова – це сукупність об'єктивних факторів (ситуації, заходи, атмосферу, моделювання та ін.), які впливають на взаємодію суб'єктів навчальної діяльності за допомогою адекватних форм, методів, прийомів та засобів для досягнення цілей освітнього процесу.

Вчені І. Коновальчук, В. Стадник і М. Йохна виокремлюють такі умови впровадження інновацій: конкретне інституційне та індустріальне середовище, певна кваліфікація для концептуального осмислення й розв'язання технологічної проблеми, економічна ментальність, мережа виробників та користувачів, що можуть обмінюватися досвідом у процесі творення базисної інновації (Коновальчук, 2014, с. 34).

Таким чином, педагогічні умови як комплекс обставин, створених у межах інноваційного освітнього середовища закладу вищої освіти, сприяють ефективному та результативному формуванню інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики, розвитку їхньої особистості, накопиченню досвіду інформаційної, комунікативної, педагогічної та професійної діяльності, стимулюванню пізнавальної активності, професійному становленню майбутніх педагогічних фахівців.

Для нашого дослідження система педагогічних умов у процесі професійної підготовки педагогічних фахівців є актуальною, оскільки описує взаємодію між процесом формування інноваційної компетентності, проведенням інноваційних заходів та використанням інноваційних технологій.

Саме тому нами було виокремлено такі педагогічні умови, які сприяють формуванню інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики за допомогою інноваційних технологій у процесі професійної підготовки: орієнтація мотивів та цінностей професійних якостей особистості майбутнього викладача інформатики щодо формування інноваційної компетентності; оновлення змісту професійної діяльності майбутнього викладача інформатики знаннями, уміннями та навичками із інноваційної компетентності; створення інноваційного освітнього середовища та використання інноваційних технологій для ефективного формування інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики. Також важливо наголосити, що наведені педагогічні умови взаємно проникають і взаємодіють між собою, водночас збагачуючи одна одну.

Перша педагогічна умова – *орієнтація мотивів та цінностей професійних якостей особистості майбутнього викладача*

інформатики щодо формування інноваційної компетентності.

Адже саме підвищення результативності зазначеного дослідження здійснює вплив на розвиток мотиваційно-ціннісної складової майбутніх викладачів інформатики щодо формування інноваційної компетентності.

Ми розглядаємо процес формування інноваційної компетентності як багатокомпонентний, який включає в себе, по-перше, розвиток особистісних якостей та властивостей майбутнього фахівця на певному рівні, і, по-друге, систему знань, вмінь і навичок інформаційної, комунікаційної, інноваційної та способів педагогічної й інноваційної діяльності. Ефективність досліджуваного процесу визначається систематичністю та сприяє розвитку особистості викладача та студентів й охоплює мотиви викладача, його почуття, вольові та інтелектуальні якості, переконання, погляди, відносини, знання, навички, уміння та настанови. Отже, розвинути особистість майбутнього викладача інформатики можна за допомогою мотиваційно-ціннісного компонента, а результатом всебічного особистісного розвитку студента є дотримання зазначених педагогічних умов.

Оскільки мотивом є стійка внутрішня властивість особистості, яка спонукає її до виконання визначених дій, тоді під мотивацією розуміють «систему мотивів, або стимулів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» (*Енциклопедія освіти*, 2008, с. 328).

Доцільно зазначити, що мотиви є основою позитивного ставлення до інноваційної та професійної діяльності; вони сприяють самореалізації й професійному зростанню майбутніх педагогічних фахівців. Саме тому один із перших і головних компонентів у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів інформатики щодо формування інноваційної компетентності є мотиваційно-ціннісний, який сприяє позитивному ставленню не тільки до обраного виду професійної діяльності, а й до інформаційної, інноваційної, комунікаційної та педагогічної діяльності в колективі закладу вищої освіти; орієнтує майбутніх викладачів інформатики до інноваційної компетентності (забезпечує зміцнення й підсилення всієї сукупності моральних принципів, норм, переконань, ідеалів та сукупності ціннісних орієнтацій); передбачає потребу в успішному виконанні педагогічних завдань, педагогічних ситуацій та сприяє усвідомленню й творчому мисленню студентства в інноваційному освітньому просторі.

Зміст цієї умови допомагає виробленню стійкого інтересу до інноваційної компетентності та до ефективного використання інноваційної технології серед студентів закладів вищої освіти. Вона також сприяє формуванню внутрішньої мотивації майбутніх педагогічних фахівців щодо процесу отримання знань і навичок інноваційної компетентності у своїй професійній діяльності, а також підтримує їхню зацікавленість у застосуванні інноваційних технологій, вирішенні творчих завдань та участі у творчій колективній діяльності. Адже результативність професійної діяльності залежить від вмотивованості суб'єктів освітнього процесу й приносить наукову та прикладну користь.

Підсумовуючи аналіз мотиваційної функції професійної діяльності, слід наголосити, що основними складовими досліджуваної діяльності є знання, пов'язані з проблематикою, афективними, вольовими та смисловими аспектами суб'єктів освітнього процесу, а також емоційні зв'язки, які мають потужність стимулювати її до інноваційної діяльності. Наприклад, тема практичного заняття «Мотивація майбутнього викладача інформатики до інноваційної компетентності та інноваційних технологій», педагогічно-інноваційні тренінгові вправи, ігрові мотиви, самоствердження щодо сприяння інноваційної компетентності та здійснення комунікативного спілкування.

Друга педагогічна умова – *оновлення змісту професійної діяльності майбутніх викладачів інформатики знаннями з інноваційної компетентності*. Окреслена педагогічна умова забезпечує розширення змісту професійної діяльності майбутніх викладачів інформатики знаннями з інноваційної компетентності й має велике значення в контексті швидкого розвитку інноваційних технологій та постійних змін у галузі освіти.

Для забезпечення достатнього рівня інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики використовується система знань, умінь і практичних навичок для сформованості інноваційних технологій (актуалізація інноваційних дослідження, розробка методів інноваційних технологій, обґрунтування і вибір інноваційних засобів досягнення цілей, розробка програми інноваційних дій тощо), а також способів креативного мислення.

Динамічна система окреслених вище знань, умінь, практичних навичок і способів є складовою мотиваційного, когнітивного, комунікативного та рефлексивного компонентів інноваційної компетентності, яка формується у процесі цілеспрямованого вивчення здобувачами

вищої освіти змісту фахової підготовки (спеціально сконструйованого навчального курсу, до прикладу, «Педагогіка і психологія вищої освіти», «Інноваційні освітні процеси»), її планування, організації, експериментування та узагальнення практичних результатів, практичне впровадження під час виробничої (викладацької) практики, підготовки й оприлюднення результатів проєктного, дипломного чи конкурсного дослідження.

Саме тому для майбутніх викладачів інформатики у процесі ефективної професійної підготовки було включено лекції проблемного характеру, інтерактивні лекції, викладання-діалог, дидактичні ігри (рольові диспути, елементи інноваційно-педагогічних тренінгових вправ, рольові ігри). Основними формами викладання, які сприяють формуванню таких професійних та інноваційних умінь, є семінар, семінар-розв'язання проблемних завдань, семінар-«мозковий штурм», міждисциплінарний семінар, семінар-ділова гра, факультатив, самостійна робота (індивідуальні завдання, творчі завдання, творчі проєкти), лабораторно-практична робота, нестандартні заняття (заняття 3-D мандрівка, заняття веб-конференція, заняття-змагання, заняття-загадка чи заняття-пошук істини тощо) та різні інформаційно-комунікаційні застосунки (Kahoot, Quizlet, Learning.apps, Learning.ua, [Quizizz](#), [Rebus](#), WordMint, Wordwall, ProProfs, ClassMarker, Plickers).

Отже, виокремлена нами друга педагогічна умова підвищення ефективності формування інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики передбачає розвиток у них інноваційних, організаційних, практичних і комунікативних знань, умінь, практичних навичок і способів креативного мислення, які входять до складу компонентів процесу досліджуваної проблеми.

Реалізація зазначеної умови здійснюється в сучасному освітньому процесі закладу вищої освіти через різноманітні методи, форми та засоби (лекції, практичні й семінарські заняття, круглі столи, дискусії, інноваційно-творчі завдання тощо).

Третьою педагогічною умовою є *створення інноваційного освітнього середовища та використання інноваційних технологій для ефективного формування інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики*, яка передбачає створення у закладі вищої освіти інноваційного освітнього середовища (студентські гуртки, студентські наукові товариства, наукові студентські конференції, презентаційні конференції, всеукраїнські конкурси тощо), використання

методів і форм педагогічної комунікації (рольові та ділові ігри, проблемні семінари, самостійна робота та інші), що сприяють розвитку інноваційної компетентності як необхідної складової успішної професійної діяльності майбутніх викладачів інформатики.

Ефективність формування педагогічних умов на факультеті інформатики, математики та економіки МДПУ імені Богдана Хмельницького визначається через активну участь студентів у наукових гуртках: гурток «Інформатик» кафедри інформатики і кібернетики та гурток «Акме» кафедри педагогіки і педагогічної майстерності. Отже, процес створення інноваційного освітнього середовища стає важливим і необхідним етапом у розвитку особистості майбутнього викладача інформатики, щоб підготувати його до володіння інноваційною компетентністю та інноваційними технологіями. Участь у гуртках надає майбутнім викладачам інформатики значний досвід у проведенні інноваційних та творчих колективних проєктів. Це дозволяє їм розвивати лідерські якості та вміння поєднувати різні аспекти своєї діяльності, включаючи інноваційну, творчу, наукову, комунікативну, викладацьку та педагогічну.

Гурткова робота виявляється найбільш ефективною для розвитку інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики та використання інноваційних технологій, оскільки вона дозволяє студентам вільно виявляти свої творчі здібності та допомагає стимулювати їхню мотивацію до професійної діяльності.

Наукові гуртки, такі як «Інформатик» та «Акме», є важливими форумами для обміну ідеями та дослідження новаторських підходів до навчання та викладання, метою таких гуртків є стимулювання студентів до самостійної наукової діяльності, підвищення практичної цінності їхніх досліджень та інноваційних проєктів, розвиток лідерських якостей та сприяння участі в наукових заходах. Учасники таких гуртків активно досліджують нові технології та методики навчання, що допомагає їхньому професійному зростанню та підвищує якість освіти.

Гурткова робота не лише сприяє розвитку інноваційної компетентності, а й формує в майбутніх викладачів інформатики критичне мислення та вміння аналізувати інформацію. Це робить їх більш готовими до викликів інформаційного суспільства та забезпечує їхню успішну професійну кар'єру.

Формування інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики здійснюється шляхом взаємодії й ефективного впливу

педагогічних умов та інноваційних технологій. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогічних фахівців у сфері інформатики допомагають здійсненню творчих завдань, які активізують розвиток творчого та креативного мислення.

Згідно з педагогічним словником, творчість – це активність, яка призводить до створення чогось нового, раніше не існуючого, за допомогою перетворення досвіду та поєднання нових елементів знань, вмінь та продуктів. Творчість може виявлятися на різних рівнях, включаючи розширення використання існуючих знань та повноцінне створення абсолютно нових підходів, які змінюють звичайний спосіб розглядати об'єкт або галузь знань.

Відповідно до В. Загвязинського, творчість – це процес створення чогось нового на основі перетворення вже існуючого, що може включати в себе новий результат або оригінальні методи його досягнення. Новизна і перетворення є ключовими характеристиками творчості.

Творчість виникає тоді, коли логічні висновки з існуючих даних не призводять до рішення, і особа, що вивчає, використовує так звані невивідні знання, залучаючи гіпотези, припущення, догадки та інтуїцію.

А майстерність викладача визначається як синтез теоретичних знань і високорозвинених практичних навичок, проявляючись через творчість та сприяючи дієвій реалізації творчих ідей та відкриттів. При цьому продукт творчості не обов'язково суперечить логіці, оскільки інтуїтивне осяяння, що є вирішальною частиною творчого акту, інтерпретується багатьма дослідниками як скорочена форма логіки.

Для процесу формування інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики педагогічна творчість є складовим кожного компонента зазначеної діяльності.

В. Сластьонін вбачає, що педагогічна творчість вимагає від педагога відповідної потреби, креативних здібностей, індивідуальної свободи, самостійності та відповідальності. Він розглядає педагогічну творчість як процес розв'язання завдань у змінних обставинах. Це включає аналіз педагогічної ситуації, проектування результату відповідно до початкових даних, аналіз наявних засобів для перевірки припущень та досягнення результату, оцінку одержаних даних та формулювання нових завдань.

А об'єднання творчості з інноваціями та інноваційними технологіями здійснюється саме через розкриття специфіки поняття «творчість» у прямому розумінні, яке є створенням чогось нового і відноситься до всіх процесів органічного і неорганічного життя, оскільки

життя – це постійна зміна, і все нове у природі є результатом творчих сил. Однак термін «творчість» частіше застосовується до діяльності людини. У загальноприйнятому розумінні, творчість – це психічний акт, що виражається у втіленні, відтворенні або комбінації інформації в новій формі в галузі рефлексивного мислення, мистецтва та практичної діяльності – за визначенням Я. Пономарева.

За словами Б. Грабовецького, справжня творчість – це здатність людини створювати нове. Результатом творчої діяльності є створення оригінальних ідей, духовних і матеріальних цінностей, виявлення та розкриття нового у світі матерії та духовної культури. Творча особистість проявляється у багатосторонній та активній діяльності, наявності високого рівня культури та мислення, постійного розширення бази знань (*Професійна освіта*: Словник, 2000, с. 141).

Після аналізу робіт, присвячених творчості, можна визначити, що творчість – це вища форма розвитку людського мислення, яка дозволяє створювати нові речі у різних сферах діяльності. Проте творчість існує не відокремлено, а складається з багатьох технічних компонентів, впровадження та використання яких є обов'язковою умовою творчої діяльності.

Отже, творчість у педагогічній науці та практиці виявляється в ефективному застосуванні створеного досвіду в нових умовах, удосконаленні раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових завдань; засвоєнні наукових розробок та їхнього розвитку; гнучкості у процесі виконання запланованого та несподіваних ситуаціях; вдалій імпрровізації як на підставі точного знання та компетентного розрахунку, так і на високорозвиненої інтуїції; умінні обґрунтувати заздалегідь підготовлені та інтуїтивні рішення; умінні фантазувати, бачити ближню, середню та дальню перспективу в праці; умінні розвивати ідею, реалізувати її в конкретних умовах, бачити багато варіантів вирішення однієї й тієї ж проблеми, використовувати досвід інших, трансформувати рекомендації методичних посібників, теоретичні положення наукової публікації тощо.

Інноваційні технології є актуальними та необхідними у процесі формування інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики. Оскільки технологія представляє собою комплекс методів, форм та прийомів, які відповідно до визначеної мети, завдань, принципів та умов діяльності, забезпечуючи ефективно поєднання теорії та практики, стилю поведінки та культури міжособистісного спілкування учасників освітнього процесу.

Погоджуємося із Л. Ребухою, що у професійній підготовці майбутніх фахівців

закладів вищої освіти інтеграція інноваційних педагогічних технологій спрямована на гнучке інструментальне управління освітнім процесом. Такі вимоги до цих технологій не суперечать особистісно-орієнтованому та компетентнісному підходам, які активно розвиваються в останні роки, оскільки сприяють спільній діяльності викладача і студентів. Вони описують повний цикл управління власною суб'єкт-суб'єктною діяльністю, створюють комфортні умови для функціонування учасників освітнього процесу, направляють педагогів на розкриття, реалізацію та розвиток особистісного потенціалу випускників, а також на сприйняття студентами всесвіту як єдиного цілого, в якому всі елементи взаємопов'язані (*Інноваційні технології навчання...*, 2022 с. 64).

Ми вважаємо, що залучення майбутніх викладачів інформатики до використання інноваційних технологій у професійно-педагогічній діяльності в ході виконання творчих завдань відповідає усім принципам визначених педагогічних умов. Це включає в себе методи та прийоми, що підвищують ефективність формування інноваційної компетентності та розвитку інноваційних технологій, що сприяють розв'язанню творчих завдань та розвитку позитивної мотивації до інноваційної діяльності.

Для постійного самовдосконалення та розвитку сучасного викладача інформатики важливо розвивати навички рефлексії, щоб систематично аналізувати власні досягнення в професійній та інноваційній діяльності, звертаючи увагу на цей аспект. Забезпечення рефлексивного компоненту в процесі формування інноваційної компетентності майбутнього педагогічного фахівця третьою педагогічною умовою передбачає використання інноваційних технологій в інноваційному освітньому середовищі. Оскільки вимагається постійне професійне самовдосконалення викладача й здобувача майбутньої професії, сучасні концепції педагогічної освіти акцентують увагу на створенні педагогічних умов, які б стимулювали його до рефлексії та прийняття особистісно значущого вмісту професії через професійний самоаналіз. Зважаючи на це, перед закладами вищої освіти постає завдання підготовки особистісно орієнтованого викладача та створення педагогічних умов для розвитку й саморозвитку самостійної, відповідальної творчої особистості, здатної реалізувати себе в подальшій професійній та інноваційній діяльності.

Формування інноваційної компетентності майбутніх викладачів інформатики являє собою постійний процес, що включає створення педагогічних умов для розвитку всіх її складових частин та особистісних якостей.

Висновки. Доцільно відмітити, що процес розвитку сучасного суспільства та технологічні зрушення вимагають від майбутніх викладачів інформатики уміння працювати з інноваційними технологіями. Окреслене дослідження допомогло наголосити на важливості створення педагогічних умов, спрямованих на формування інноваційної компетентності щодо використанні інноваційних технологій. А застосування інноваційних технологій у освітній процес закладу вищої освіти майбутніх викладачів інформатики сприяє зростанню мотивації студентів, покращенню якості засвоєння матеріалу, розвитку креативного мислення та створення таких умов є ключовим для успішного формування інноваційної компетентності. Також слід звернути увагу, що ефективно впровадження інноваційних технологій потребує від викладачів зміни свого підходу до навчання, адже саме він як ментор, який стимулює студентів до самостійності, творчості та активної інноваційної діяльності студентів у в процесі професійної підготовки. Для ефективно та успішної взаємодії окреслених педагогічних умов щодо формування інноваційної компетентності є підтримка викладацького колективу. Адже обмін досвідом, спільна розробка методик викладання та взаємна творча колективна діяльність створюють сприятливу атмосферу для інноваційного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Також важливою складовою процесу формування інноваційної компетентності є систематична оцінка результатів і постійне використання інноваційних технологій, які враховують креативність, творчість, інноваційність й дозволяють ефективно вдосконалювати освітній процес. Отже, вплив інноваційних технологій на сучасному етапі розвитку вищої освіти виявляється як феномен, що швидко проникає в усі педагогічні системи, позитивно на них впливає і є незворотнім процесом, що постійно розвивається.

Слід зауважити, що проведена робота лише відкрила деякі аспекти досліджуваної проблеми, і подальший науковий пошук доцільно спрямовувати на аналіз можливостей впровадження інноваційної компетентності для ефективного навчання викладачів інформатики в закладах післядипломної освіти.

Список використаних джерел

Венцева, Н.О., & Карапетрова, О.В. (2022). Інноваційна компетентність як складова професійної діяльності

References

Ventseva N.O., Karapetrova O.V. (2022). Innovative competence as a component of the professional activity

- сучасного педагога. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія.* № 1. С. 109–115. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2022/1/14.pdf>
- Vorovka M.I., & Kozhevnikova A.V. (2022). Розвиток інформаційно-комунікаційної культури особистості майбутнього педагога і її значення для роботи в умовах військового стану. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* Запоріжжя. 1 (28), 142 с., С. 51–59. URL: <http://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/3100/3560> [in Ukrainian]
- Dziubenko Yu.L. (2020). Інноваційна компетентність учителя як складова його професійної компетентності. Модернізація управління в контексті вимог Закону України «Про освіту»: *матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф.* Харків: ХНПУ, Ч. 1. С. 110–114. URL: <https://dSPACE.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bdd6dd80-4157-4177-bfc5-ac411d386423/content> [in Ukrainian]
- Dubiyaga, S. M. (2015). *Педагогічні технології в початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Початкова освіта».* Мелітополь: Вид-во «Мелітополь». 160 с.
- Енциклопедія освіти.* (2008). Акад. пед. наук України. В. Г. Кремень. (Гол. ред.). Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1004 с.
- Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій: Навчально-методичний посібник.* (2009). Н. П. Наволокова. (Ред.). Харків: Вид. група «Основи». 176 с. URL: <http://surl.li/ucapr>
- Sromolenko, A. B., Kulishov, V. S., & Shevchuk, S. S. (2023). Розвиток інноваційної компетентності сучасного педагога професійної школи. *Імідж сучасного педагога.* 5 (194), С. 52–57. URL: <http://isp.poiippo.pl.ua/article/view/214980>
- Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія.* (2022). Л. З. Ребуха. (Наук. ред.). Тернопіль: ЗУНУ. 143 с. URL: <http://surl.li/ucait>
- Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія.* (2020). Г.Л. Єфремова (Заг. ред.). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка. 444 с. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/14608/1/MonPaluch.pdf>
- Konovallchuk, I. I. (2014). *Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 464 с. URL: <https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/33844/1/KONOVALChUK.pdf>
- Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проектна діяльність: Науково-методичний збірник.* (2022). С. М. Шкарлет. (Заг. ред.). Київ-Чернівці «Букрек». 140 с. URL: <http://surl.li/ucbip>
- Професійна освіта: Словник.* (2000). С.У. Гончаренко та ін. (Уклад.). Київ: Вища освіта. 380 с.
- Strilec, S. I. (2013). *Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика.* Навчальний посібник для студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Чернівці: ФОП Лозовий В. М. 508 с. URL: <http://surl.li/ubnge>
- Shevchenko, L. S. (2018). *Підготовка майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності: монографія.* Вінниця: ТОВ «Друк плюс». 396 с. URL: <http://surl.li/ubzvn>
- of a modern teacher. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and psychology.* No. 1. P. 109-115. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2022/1/14.pdf> [in Ukrainian]
- Vorovka M.I., Kozhevnikova A.V. (2022). The development of the information and communication culture of the personality of the future teacher and its importance for work under martial law. *Scientific Bulletin. Melitopol State Pedagogical University Series: Pedagogy.* Zaporizhzhia. 1 (28), 142 pp., pp. 51-59. URL: <http://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/3100/3560> [in Ukrainian]
- Dziubenko Yu.L. (2020). Innovative competence of a teacher as a component of his professional competence. *Modernization of management in the context of the requirements of the Law of Ukraine "On Education": materials of Vseukr. science and practice online conference, Kharkiv, May 20 2020 / Kharkiv. national ped. University named after H.S. Skovorody; [general ed. by R.I. Chernovol-Tkachenko, O.I. Marmazy, O.E. Grechanyk].* Kharkiv: KhNPU, Part 1. P. 110–114. URL: <https://dSPACE.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bdd6dd80-4157-4177-bfc5-ac411d386423/content> [in Ukrainian]
- Dubiyaga, S. M. (2015). *Pedagogical technologies in elementary school: Educational and methodological guide for students of higher educational institutions of specialty "Primary education".* Melitopol: Vyd-vo "Melitopol". [in Ukrainian]
- Encyclopedia of education / Acad. ped. Sciences of Ukraine; Gen. ed. by V.G. Kremen. K.: Yurinkom Inter, 2008. 1004 p.* [in Ukrainian]
- Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations: Educational and methodological manual / N.P. Navolokova. X.: Ed. "Basics" group, 2009. 176 p.* URL: <http://surl.li/ucapr> [in Ukrainian]
- Yermolenko A.B., Kulishov V.S., & Shevchuk S.S. (2023). Development of innovative competence of a modern professional school teacher. *The image of a modern teacher, 5 (194), pp. 52–57.* URL: <http://isp.poiippo.pl.ua/article/view/214980> [in Ukrainian]
- Innovative learning technologies in the conditions of modernization of modern education: a monograph / by Nauk. ed. d. ped. n., prof. L.Z. Rebuha. Ternopil: ZUNU, 2022. 143 p.* URL: <http://surl.li/ucait> [in Ukrainian]
- Innovative technologies in the modern educational space: a collective monograph / Gen. edited by G.L. Efremova – Sumy: A.S. Makarenko Publishing House of the Sumy DPU named after A.S. Makarenko, 2020. – 444 p.* URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/14608/1/MonPaluch.pdf> [in Ukrainian]
- Konovallchuk I.I. (2014). *Theory and technology of implementing innovations in general educational institutions: Monograph.* Zhytomyr: Publication of ZhDU named after I. Franka, 464 p. URL: <https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/33844/1/KONOVALChUK.pdf> [in Ukrainian]
- Education of Ukraine under martial law. Innovative and project activity: Scientific and methodical collection / general editor. S.M. Scarleta. Kyiv-Chernivtsi "Bukrek". 2022. 140 p.* URL: <http://surl.li/ucbip> [in Ukrainian]
- Professional education: Dictionary: [learning. manual] / Composition: S.U. Honcharenko and others; under the editorship by N.G. Nichkalo K.: Higher education, 2000. 380 p.* [in Ukrainian]
- Sagittarius S.I. (2013). *Innovations in higher pedagogical education: theory and practice Study guide for students of pedagogical higher educational institutions.* Chernihiv: FOP Lozovy V.M., 508 p. URL: <http://surl.li/ubnge> [in Ukrainian]

Shevchenko L.S. (2018). Preparation of future technology teachers for innovative pedagogical activity: monograph. Vinnytsia: "Druk plus" LLC. 396 p. URL: <http://surl.li/ubzvn> [in Ukrainian]

Відомості про автора:

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-184-192

*Матеріал надійшов до редакції 21. 05. 2024 р.
Прийнято до друку 16. 06. 2024 р.*

Information about the author:

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-184-192

*Received at the editorial office 21. 05. 2024.
Accepted for publishing 16. 06. 2024.*

УДК [378.091.212:004]:005.336.5

ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ БАЗ ДАНИХ В УКРАЇНСЬКИХ ТА ІНОЗЕМНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Сергій Конюхов

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

Курс баз даних є одним з основних компонентів професійної підготовки ІТ-фахівців за спеціальностями галузі знань 12 Інформаційні технології. Його вивчення характеризується низкою проблем, зокрема: теоретичний матеріал часто є доволі складним для здобувачів, через значний обсяг та необхідність оперувати абстрактними поняттями; виконання практичних завдань, наближених до реальних промислових проєктів, потребує часу та командної роботи, а також готовності і здатності досліджувати різні предметні області; в ІТ-індустрії використовуються різні моделі зберігання даних та системи керування базами даних, а отже постає проблема обґрунтованого добору змісту навчання. Аналіз наукових праць дозволяє зробити висновок, що отримані результати можуть бути адаптовані до умов різних ЗВО. Разом з тим, доцільно продовжувати науковий пошук у цьому напрямі, оскільки технологія баз даних постійно вдосконалюється.

Ключові слова:

СКБД; програміст; професійна підготовка; заклад вищої освіти; методика навчання; проєктування баз даних.

Resume:

Koniukhov Serhii. The issue of training of future IT specialists of databases in Ukrainian and foreign researches.

An important component of the professional training of IT specialists in the field of knowledge 12 Information technologies in institutions of higher education is the formation of competence in the field of design, development and use of databases. The formation of this competence in the process of training IT specialists in higher education institutions of Ukraine is characterized by a number of problems, in particular: the theoretical material is often quite difficult for students, due to the significant volume and the need to operate with abstract concepts; the implementation of practical tasks, close to real industrial projects, requires time and teamwork, as well as the willingness and ability to explore different subject areas; Currently, the IT industry uses various models of data storage and database management systems, and therefore the problem of reasonable selection of training content arises. Ukrainian and foreign researchers have gained significant experience in training future IT database specialists, which is presented in numerous publications. The results presented in these and other works can be fully or partially adapted to the conditions of various institutions of higher education in Ukraine, but the task of finding ways to improve the educational process, taking into account the changes taking place in the industry and the conditions of specific higher education institutions, in particular displaced, which work only in remote mode. The article presents the results of the analysis of the training experience of future IT database specialists, accumulated in Ukrainian and foreign institutions of higher education. Our further research is aimed at forming an end-to-end content line of database training for future bachelors in computer science.

Key words:

DBMS; programmer; professional training; institution of higher education; teaching methodology; data base design.

Постановка проблеми. Важливим складником професійної підготовки ІТ-фахівців за спеціальностями галузі знань 12 Інформаційні технології в закладах вищої освіти (ЗВО) є формування компетентності у сфері проєктування, розробки та використання баз даних. Це об'єктивно зумовлено тим, що технологія баз даних повсюдно використовується для зберігання інформації в малих, середніх, великих або корпоративних інформаційних системах (Ishaq et al., 2023, с. 2681).

Компонентами зазначеної компетентності зокрема є знання про завдання і принципи розробки баз даних, моделі баз даних, типи систем керування базами даних, теорію баз даних, нормальні форми реляційних відносин, мову структурованих запитів SQL; уміння використовувати інструментальні засоби для розробки програмного забезпечення інформаційних систем, створювати таблиці баз даних, виконувати навігацію, пошук, фільтрацію записів у наборі даних та інші операції, писати SQL-запити, створювати звіти, проводити аналіз предметної галузі, виявляти інформаційні потреби користувачів і розробляти вимоги до баз даних, розробляти концептуальну, логічну і фізичну моделі бази даних, вибирати

інструментальні засоби й технології розробки баз даних (Єфіменко, 2019, с. 71–72).

Формування цієї компетентності у процесі навчання ІТ-фахівців у закладах вищої освіти України характеризується низкою проблем, зокрема: теоретичний матеріал часто є доволі складним для здобувачів через значний обсяг та необхідність оперувати абстрактними поняттями; виконання практичних завдань, наближених до реальних промислових проєктів, потребує часу та командної роботи, а також готовності і здатності досліджувати різні предметні області; нині в ІТ-індустрії використовуються різні моделі зберігання даних та системи керування базами даних (СКБД), а отже постає проблема обґрунтованого добору змісту навчання.

З огляду на це, дослідження в напрямі вдосконалення підходів до навчання баз даних майбутніх ІТ-фахівців залишаються актуальними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українськими та закордонними дослідниками напрацьовано значний досвід навчання майбутніх ІТ-фахівців баз даних, який презентовано в численних публікаціях. У наукових працях розглянуто зміст, традиційні

форми, методи й засоби навчання. Окрім того, здійснюється пошук шляхів оновлення змісту та нових методичних прийомів і підходів, застосування яких сприятиме більш ефективному формуванню у здобувачів освіти відповідних компетентностей.

У працях українських науковців розглянуто різні аспекти викладання баз даних, зокрема: методика навчання основ теорії нормалізації реляційних баз даних (Ф. Гече, Ю. Імре, О. Мулеса), навчання проектування баз даних (Л. Булатецька, В. Булатецький, С. Гайдай, В. Єфименко, В. Копотій, Ю. Павленко, А. Пузікова, О. Собчук), створення середовища для навчання баз даних (Д. Антонюк, Т. Вакалюк, О. Коротун, О. Кривонос), навчання нереляційних баз даних (І. Зінов'єва, Н. Ситник) та ін.

Праці закордонних дослідників також присвячено різним проблемам навчання баз даних, зокрема: зміст, методи і засоби навчання (А. Абід, А. Бальдерас, Е. Барра, М. Ісхак, М. Манзур, А. Муньос, М. Паломо-Дуарте, Р. Перес-Меркадо, М. Фарук, У. Фарук, М. Хелу), використання проєктного підходу (П. Боронат, Л. Гарсія, С. Ізерте, М. Кастільо, М. Перес, В. Томас), навчання оптимізації запитів у базах даних (А. Уаред, А. Шадлі), навчання проектування баз даних (П. Пейнл), навчання нереляційних баз даних (М. Хілліз) та ін.

Результати, представлені у цих та інших працях, можуть бути повністю або частково адаптовані до умов різних закладів вищої освіти України, проте залишається актуальним завдання щодо пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу з урахуванням змін, що відбуваються в галузі, та умов конкретних ЗВО, зокрема переміщених, які працюють лише в дистанційному режимі.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз досвіду навчання майбутніх ІТ-фахівців баз даних, накопиченого в українських та іноземних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методика навчання майбутніх ІТ-фахівців баз даних добре розроблена українськими та закордонними дослідниками. Визначено зміст, запропоновано форми, методи й засоби навчання, сформульовано очікувані результати у відповідності з характеристиками спеціальностей. У процесі аналізу літературних джерел нами було обрано низку публікацій, в яких висвітлено окремі аспекти зазначеної методики, що становлять практичний інтерес для вдосконалення професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців. Наведемо результати проведеного аналізу.

У працях В.В. Єфименко (2018; 2019) схарактеризовано різні аспекти викладання

навчальної дисципліни «Проектування та опрацювання баз даних». Автор розглядає цей курс як частину професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформатики, в першу чергу вчителів інформатики. Проте, як наведений зміст, так і форми навчання цілком придатні для досягнення цілей підготовки ІТ-фахівців за спеціальностями галузі знань 12 Інформаційні технології.

У межах цього курсу розглядаються такі основні питання: методи зберігання даних; класифікація, основні функції, типова організація СКБД; SQL-запити в серверах баз даних; рівні доступу до баз даних; використання мови РНР для доступу до баз даних; теорія відношень; способи організації баз даних; реляційна модель даних; проектування реляційних баз даних; мережна модель даних; транзакції і цілісність баз даних; транзакції і паралелізм; керування транзакціями в СКБД; опрацювання транзакцій в розподілених системах; архітектура клієнт-сервер; об'єктно-реляційні властивості СКБД; темпоральні бази даних; безпека баз даних; системи, орієнтовані на аналіз даних; інтелектуальний аналіз даних; основи експертних систем; огляд NoSQL баз даних (Єфименко, 2019, с. 73). Автор застосовує традиційний підхід – поєднання лекцій з лабораторними роботами і самостійною роботою здобувачів освіти. Зокрема, під час вивчення реляційних баз даних здобувачам пропонуються типові завдання, наприклад: розробити базу даних «Деканат», «Відділ кадрів», «Бібліотека», «Турагентство» тощо (Єфименко, 2018, с. 116–117). Важливо, що у змісті курсу окрім реляційної моделі даних і СКБД, розглядаються інтелектуальний аналіз даних, основи експертних систем, NoSQL бази даних. Проте на нашу думку цей матеріал доцільно вивчати в межах окремих навчальних дисциплін з огляду на його обсяг.

У праці (Булатецька, Булатецький, Павленко, Собчук, & Гайдай, 2020), показано, що важливе значення у процесі навчання баз даних майбутніх ІТ-фахівців та вчителів інформатики має формування здатності до концептуального проектування – побудови моделі предметної області без орієнтації на конкретну СКБД. Автори зазначають, що з цією метою доцільно використовувати компетентнісні завдання, виконання яких допомагає засвоїти знання та сформувати вміння будувати ER-моделі, оцінювати їх правильність та оптимальність, знаходити та виправляти помилки (Булатецька та ін., 2020, с. 8). Вони пропонують надавати здобувачам індивідуальні завдання з проектування ER-діаграм для реальних предметних областей (наприклад, книжковий

магазин) або, що краще, для реальних підприємств. При формулюванні таких завдань слід враховувати, що здобувачі вищої освіти переважно мало ознайомлені з різними предметними областями, тому необхідно надавати їх мінімальний опис. Ми поділяємо думку авторів, що застосування подібних компетентнісних завдань стимулює студентів до творчого пошуку шляхів вирішення професійних проблем і сприяє формуванню в них професійних компетентностей (Булатецька та ін., 2020, с. 8).

Проблеми навчання проектування та розробки баз даних розглядає П. Пейнл (Peinl, 2020). Він зауважує, що витрати на виправлення помилок, допущених на ранніх етапах проектування програм, часто зростають експоненціально зі збільшенням кількості етапів між виявленням і виправленням. Базы даних є важливою частиною практично будь-якої програмної системи і виправлення помилок проектування в робочому програмному забезпеченні коштує досить дорого. Окрім того, часто такі помилки виправити просто неможливо. У зв'язку з цим надзвичайно важливо, щоб проєкт бази даних повністю відповідав специфікації, а реляційна схема вірно відображала проєкт (Peinl, 2020, с. 29). На думку автора курс баз даних повинен складатися принаймні з трьох окремих обов'язкових та/або вибіркових навчальних дисциплін. Якщо ж здобувачам пропонується лише один навчальний курс, то він пропонує викладати його на основі систематичного триступеневого підходу: 1) складання опису предметної області, виявлення обмежень та надмірностей, уточнення специфікації; 2) точне переведення специфікації на основі правил у еквівалентну реляційну схему; 3) реалізація реляційної схеми за допомогою мови SQL у конкретній СКБД.

У праці (Мулеса, Гече, & Імре, 2018) схарактеризовано методіку навчання теорії нормалізації реляційних баз даних, яка утворює основу для формування здатності проектувати ефективні бази даних. Автори наводять основні властивості нормальних форм та демонструють на прикладах, як провести здобувачів освіти від створення ненормалізованого однотобличного подання до бази даних у третій нормальній формі через декомпозицію відношень.

Зазначимо, що наведений методичний підхід є класичним і також використовується нами у практиці викладання. При цьому доводиться вирішувати такі проблеми, як-от: довести здобувачам необхідність нормалізації, коли здається, що все і так працює добре; навчити їх виконувати декомпозицію, спираючись на абстрактно-логічне мислення.

У статті (Ситник, & Зінов'єва, 2021) обґрунтовано необхідність вивчення баз даних NoSQL у процесі професійної підготовки бакалаврів за спеціальністю «Комп'ютерні науки». Автори зауважують, що традиційно в закладах вищої освіти вивчають реляційні бази даних, які є стандартом для організації зберігання та обробки структурованих даних. Проте нині інтенсивно розвиваються технології, які потребують обробки неструктурованих даних. Це завдання вирішується зокрема з використанням NoSQL та NewSQL баз даних. У зв'язку з цим доцільно вводити відповідний матеріал до змісту професійної підготовки бакалаврів з комп'ютерних наук (Ситник, & Зінов'єва, 2021, с. 255-256). На основі проведеного аналізу автори запропонували зміст навчальної дисципліни «Організація баз даних NoSQL», який охоплює СКБД Redis (модель даних ключ/значення), СКБД MongoDB (документоорієнтована модель даних), СКБД Cassandra (колонкоорієнтована модель даних) (Ситник, & Зінов'єва, 2021, с. 266).

У процесі викладання освітнього компоненту «Базы даних та інформаційні системи» для бакалаврів спеціальності 122 Комп'ютерні науки ми використовуємо різноманітні методи і засоби навчання. Тому практичний інтерес становить науково осмислений досвід їх застосування іншими викладачами.

Застосування методу виконання проєктів у групах у процесі навчання баз даних схарактеризовано у праці (Iserte et al., 2023). Запропонований авторами підхід представляє собою поєднання методу проєктів та командної роботи: студентам пропонуються проєкти, наближені до реальних, і для їх виконання створюються окремі команди. Показано, що цей підхід робить процес навчання більш привабливим, оскільки студенти опиняються в умовах робочої ситуації, коли група людей має вирішити реальну проблему. Завдяки різним видам діяльності, розкладу та командній роботі відбувається формування й розвиток у них предметних компетентностей і м'яких навичок (здатність до аналізу та синтезу, вирішення проблем, автономне навчання, критичне мислення та лідерство тощо) (Iserte et al., 2023, с. 224).

У праці (Barra et al., 2024) схарактеризовано досвід використання веб-квестів у процесі навчання майбутніх програмістів баз даних. Квест розроблений авторами так, щоб студенти пройшли його за дві години у зручний час протягом останніх двох тижнів перед іспитом. Квест створено на платформі Escapp, де реалізовано такі можливості: зарахування студентів, керування вмістом і мультимедійними

ресурсами, перевірка розв'язків головоломок, моніторинг прогресу, керування підказками, показ командам часу, що залишився, і таблиці лідерів, оцінювання результатів студентів і контроль відвідування. Завдання у квесті організовані послідовно, щоб рішення одного відкривало наступне. Для допомоги студентам, коли вони стикаються з труднощами, використано підхід, заснований на вікторині. Щоб отримати підказку, командам потрібно правильно відповісти принаймні на чотири з п'яти випадкових питань у вікторині про бази даних (Barra et al., 2024, с. 19).

Автори зауважують, що створення квест-кімнати є доволі складним і вимагає гарного проекту та інтеграції з іншими матеріалами курсу та діяльностями. Витрати часу та зусиль персоналу курсу для проектування та створення освітніх квест-кімнат значно вищі, ніж для традиційних практичних занять в комп'ютерній лабораторії. Однак позитивний вплив на залучення студентів і ефективність навчання робить це вартим зусиль. Окрім того, квест-кімнату можна повторно використовувати в іншому курсі на ті самі теми або в послідовних випусках того самого курсу (Barra et al., 2024, с. 24).

У статті (Zhang, & Li, 2020) представлено змішаний підхід до викладання дисципліни «Принципи та застосування баз даних», заснований на поєднанні аудиторної роботи з самостійним вивченням відібраних матеріалів масових відкритих онлайн-курсів (МВОК). Цей курс є обов'язковим для студентів, які навчаються в галузі інформатики та комп'ютерних наук. Ми поділяємо думку авторів про те, що він має потужний теоретичний зміст, передбачає практичну підготовку та часто вважається важким для викладання та для засвоєння (Zhang, & Li, 2020, с. 2027).

Автори розглядають використання МВОК як додатковий метод навчання, щоб допомогти студентам готуватися до занять, повторити матеріал після занять, прискорити роботу під час аудиторних занять та розвивати здатність студентів до самостійного навчання. Вони пропонують низку конкретних практик, зокрема:

1) Підготовка до викладання. Курс розділений на шість частин: загальний огляд баз даних; огляд реляційної моделі; мова SQL; розробка системи баз даних; системи керування базами даних; нові технології баз даних. Кожна частина додатково поділяється на кілька пунктів, для кожного з яких викладач готує якомога

більше інформації, записує відео, розробляє декілька навчальних вправ. Конспект курсу, план його проведення, відео та вправи завантажують на спеціалізовану веб-платформу.

2) Навчальний процес. Необхідно визначити мету та способи її досягнення, завантажити матеріали курсу на платформу, організувати навчання студентів; потім вивчити труднощі та ключові моменти на заняттях, визначити та ліквідувати недоліки; надати своєчасний зворотній зв'язок після заняття. Специфіка підходу полягає в тому, що викладач за тиждень до заняття завантажує його план, навчальне відео, презентації та розширені матеріали, а також практичні завдання на платформу МВОК, щоб студенти могли навчатися самостійно. На занятті викладач спочатку перевіряє їхню підготовку, зокрема виконані вправи, а потім дає цілеспрямовані пояснення та доповнення.

3) Зміст першого заняття. Перше заняття є вступом до всього курсу. Оскільки студенти мають індивідуальні психологічні особливості, перше заняття є дуже важливим і його підготовка вимагає особливої уваги. Під час його проведення необхідно розкрити такі питання: які знання необхідні для успішного вивчення цього курсу; як цей курс пов'язаний з іншими комп'ютерними професійними курсами; зміст курсу; вимоги до вивчення курсу (Zhang, & Li, 2020, с. 2031–2032).

Висновки. Отже, науковцями ґрунтовно розроблено технології та методичні підходи до навчання теорії баз даних, формування у здобувачів вищої освіти компетентності у сфері проектування, розробки та використання баз даних, а також здатностей до використання сучасних СКБД для розробки інформаційних систем різного призначення. У наукових працях представлено такі аспекти викладання баз даних, як-от: зміст, методи і засоби навчання методика баз даних; навчання теорії нормалізації реляційних баз даних; навчання проектування баз даних; навчання нереляційних баз даних; використання проектного підходу та ін.

Аналіз доробку українських та закордонних дослідників дозволяє зробити висновок, що отримані ними результати можуть бути адаптовані до умов різних ЗВО. Разом з тим, доцільно продовжувати науковий пошук у цьому напрямі, оскільки технологія баз даних розвивається, тому слід оновлювати зміст навчання.

Подальші наші дослідження спрямовані на формування наскрізної змістової лінії навчання баз даних майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук.

Список використаних джерел

Булатецька, Л. В., Булатецький, В. В., Павленко, Ю. С., Собчук, О. М., & Гайдай, С. І. (2020). Методичні

References

Bulatetska, L. V., Bulatetsky, V. V., Pavlenko, Yu. S., Sobchuk, O. M., & Hayday, S. I. (2020). Methodological

- особливості вивчення концептуального проектування баз даних при підготовці майбутніх фахівців. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*, (41), 5–9. URL: <https://doi.org/10.36910/6775-2524-0560-2020-41-01>.
- Єфименко, В. В. (2018). Деякі аспекти навчання курсу «Проектування та опрацювання баз даних» студентів інформатичних спеціальностей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, (20), 113–118.
- Єфименко, В. В. (2019). Особливості курсу «Проектування та опрацювання баз даних» для майбутніх вчителів інформатики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, (21), 70–78. URL: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2019.21\(28\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2019.21(28).12).
- Мулеса, О. Ю., Гече, Ф. Е., & Імре, Ю. Ю. (2018). Методика навчання основам теорії нормалізації реляційної моделі даних в контексті компетентнісного підходу до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Фізико-математична освіта*, 3 (17), 67–72. URL: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2018-017-3-012>.
- Ситник, Н. В., & Зінов'єва, І. С. (2021). Сучасні бази даних NoSQL у підготовці бакалаврів спеціальності «Комп'ютерні науки». *Інформаційні технології і засоби навчання*, 81 (1), 255–271. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3098>.
- Barra, E., López-Pernas, S., Gordillo, A., Pozo, A., Muñoz-Arcenales, A., & Conde, J. (2024). Empowering Database Learning Through Remote Educational Escape Rooms. *IEEE Internet Computing*, 28 (1), 18–25. URL: <https://doi.org/10.1109/MIC.2023.3333199>.
- Iserte, S., Tomás, V. R., Pérez, M., Castillo, M., Boronat, P., & García, L. A. (2023). Complete Integration of Team Project-Based Learning Into a Database Syllabus. *IEEE Transactions on Education*, 66 (3), 218–225. URL: <https://doi.org/10.1109/TE.2022.3217309>.
- Ishaq, M., Abid, A., Farooq, M. S., Manzoor, M. F., Farooq, U., Abid, K., & Helou, M. A. (2023). Advances in database systems education: Methods, tools, curricula, and way forward. *Education and Information Technologies*, 28, 2681–2725. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11293-0>.
- Peinl, P. (2020). Teaching Database Design and the Importance of Integrity. *Computer Science and Education in Computer Science*, (1), 29–37.
- Zhang, Y. & Li, X. (2020). An Empirical Study on the Course of “Database Principle and Application” Based on the Mixed Teaching Mode of “Massive Course”. *Creative Education*, 11, 2027–2037. URL: <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1110148>.
- features of studying the conceptual design of databases in the training of future professionals. *Computer-integrated technologies: education, science, production*, (41), 5-9. <https://doi.org/10.36910/6775-2524-0560-2020-41-01>. [in Ukrainian]
- Yefymenko, V. V. (2019). Features of the course "Design and development of databases" for future teachers of computer science. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 2 : Kompiuterno-oriietovani systemy navchannia*, (21), 70-78. [in Ukrainian]
- Yefymenko, V. V. (2018). Some aspects of studying the course "Designing and processing databases" of students of computer science specialties. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 2: Kompiuterno-oriietovani systemy navchannia*, (20), 113-118. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2019.21\(28\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2019.21(28).12). [in Ukrainian]
- Mulesa, O. Y., Geche, F. E., & Imre, Y. Y. (2018). The Method of Teaching the Basis of Theory of Normalization of the Data Relative Model in the Context of the Competency Approach to Preparation of Professionals in the Higher Education System. *Physical and Mathematical Education*, 3 (17), 67-72. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2018-017-3-012>. [in Ukrainian]
- Sytnyk, N. V., & Zinovieva, I. S. (2021). Modern NoSQL databases for training bachelors of "Computer Science" specialty. *Information Technologies and Learning Tools*, 81 (1), 255-271. <https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3098>. [in Ukrainian]
- Barra, E., López-Pernas, S., Gordillo, A., Pozo, A., Muñoz-Arcenales, A., & Conde, J. (2024). Empowering Database Learning Through Remote Educational Escape Rooms. *IEEE Internet Computing*, 28 (1), 18-25. <https://doi.org/10.1109/MIC.2023.3333199>. [in English]
- Iserte, S., Tomás, V. R., Pérez, M., Castillo, M., Boronat, P., & García, L. A. (2023). Complete Integration of Team Project-Based Learning Into a Database Syllabus. *IEEE Transactions on Education*, 66 (3), 218-225. <https://doi.org/10.1109/TE.2022.3217309>. [in English]
- Ishaq, M., Abid, A., Farooq, M. S., Manzoor, M. F., Farooq, U., Abid, K., & Helou, M. A. (2023). Advances in database systems education: Methods, tools, curricula, and way forward. *Education and Information Technologies*, 28, 2681–2725. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11293-0>. [in English]
- Peinl, P. (2020). Teaching Database Design and the Importance of Integrity. *Computer Science and Education in Computer Science*, (1), 29-37. [in English]
- Zhang, Y. & Li, X. (2020). An Empirical Study on the Course of “Database Principle and Application” Based on the Mixed Teaching Mode of “Massive Course”. *Creative Education*, 11, 2027-2037. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1110148>. [in English]

Відомості про автора:**Конюхов Сергій Леонідович**

konukhov@mospu.edu.ua

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-193-197

Матеріал надійшов до редакції 22. 05. 2024 р.
Прийнято до друку 14. 06. 2024 р.**Information about the author:****Koniukhov Serhii Leonidovych**

konukhov@mospu.edu.ua

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-193-197

Received at the editorial office 22. 05. 2024.
Accepted for publishing 14. 06. 2024.

СЦЕНІЧНЕ ХВИЛЮВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Лариса Мержева

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Статтю присвячено питанню сценічного хвилювання під час концертного виступу, проаналізовано причини його виникнення та методи подолання за допомогою здоров'язбережувальних технологій у процесі підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Закцентовано увагу на певний стан фізичної та психологічної витримки під час концертного виступу. В статті визначено деструктивні та конструктивні складові сценічного хвилювання під час концертного виступу. Критерієм успішності виступу є поєднання фізичних та психологічних складових особистості виконавця. У науковій студії означено методи подолання сценічного хвилювання та формування сценічної витримки під час концертного виступу в межах використання здоров'язбережувальних технологій. Розкрито сутність 5ти фаз сценічного хвилювання під час концертного виступу та окреслено шляхи їхнього подолання. Звернено увагу на деякі способи поєднання фізіологічної та психологічної стійкості, щоб витримати концертну напругу під час виступу.

Сценічне хвилювання є важливою складовою діяльності музикантів, зокрема майбутніх педагогів-музикантів. Воно впливає не лише на якість їхнього виконання, але й на загальне здоров'я та психоемоційний стан. Використання здоров'язбережувальних технологій у процесі підготовки музикантів-педагогів допомагає знизити рівень стресу, зберегти здоров'я та підвищити ефективність навчання.

Ключові слова:

сценічне хвилювання; педагог-музикант; здоров'язбережувальні технології; концертний виступ; вокально-хорова діяльність; музикант-виконавець.

Resume:

Merzheva Larisa. Stage excitement as a component of health-saving technologies in the process of training future teachers-musicians.

The article is devoted to the issue of stage excitement during a concert performance, the causes of its occurrence and methods of overcoming it with the help of health-saving technologies in the process of training future teachers-musicians are analyzed. The author focuses on a certain state of physical and psychological endurance during a concert performance. The article defines the destructive and constructive components of stage excitement during a concert performance. The criterion for the success of the performance is the combination of physical and psychological components of the performer's personality. The article describes the methods of overcoming stage excitement and formation of stage endurance during a concert performance within the limits of the use of health-saving technologies. The essence of 5 phases of stage excitement during a concert performance is revealed and ways to overcome them are outlined. Emphasis is placed on some ways of combining physiological and psychological resilience to withstand concert stress during performance.

Stage excitement is an important component of the activity of musicians, in particular future music teachers. It affects not only the quality of their performance, but also the general health and psycho-emotional state. The use of health-saving technologies in the process of training musicians helps to reduce the level of stress, preserve health and increase the effectiveness of education.

Key words:

stage excitement; teacher-musician; health-saving technologies; concert performance; vocal and choral activity; musician-performer.

Постановка проблеми. Становлення України як європейської демократичної держави в період зовнішньополітичної та економічної нестабільності потребує підготовки висококваліфікованих компетентних фахівців. Вимоги до сучасного випускника закладу вищої педагогічної освіти охоплюють взаємопов'язані сторони професійних якостей фахівця як ініціативного, творчого вчителя та його особистісних рис і водночас – як носія високої загальнолюдської культури та національної самосвідомості, професіонала, готового не тільки до ефективного навчання і гармонійного розвитку студентів, а й здатного кардинально впливати на формування здорового способу життя і духовності студентської молоді.

Використання комплексу здоров'язбережувальних технологій майбутнього вчителя музичного мистецтва має являти собою своєрідну школу мислення для загальної педагогіки. Світова проблема сьогодення – зміцнення здоров'я і вдосконалення системи його охорони – знаходить відображення в національних та офіційних документах Всесвітньої організації охорони здоров'я. Тому українська політика в галузі охорони здоров'я та

освіти XXI ст., спрямована на зменшення захворюваності та збільшення тривалості якісного життя.

З проблемою сценічного хвилювання та необхідністю його подолання стикався кожен сучасний педагог-музикант, і це є незаперечним фактом. Студенти, які ще не мають достатнього досвіду сценічних виступів, найбільш гостро відчують цю проблему. Вони проявляють підвищену тривожність перед прилюдними виступами і не володіють прийомами емоційно-вольової саморегуляції. Зрозуміло, що нездатність подолання надмірної тривожності перед публічними виступами негативно впливає на якість виконання концертної програми. Сучасний науковець А. Саннікова вважає, що неодноразове повторення таких ситуацій призводить до виникнення «сценічного бар'єру», тобто сформованої негативної настанови на виступ, що в найбільш складних випадках приводить до відмови від концертного виступу.

Критичне ставлення аудиторії до якості співу та гри на інструментах, а також вміння володіти ораторським мистецтвом зумовлюють значущість проблеми сценічного хвилювання у підготовці майбутнього вчителя музичного

мистецтва. Поряд з набутим досвідом вокального виконавства та інструментальної гри не меншого значення набуває володіння навичками емоційно-вольової саморегуляції та забезпечення успішності в прилюдних виступах і в навчанні студентів, які готуються як до викладацької, так і до виконавської діяльності.

Актуальність обраної теми пов'язана з потребою особистості в самоактуалізації та самоідентифікації, у розвитку особистісних якостей у професії педагога-музиканта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема подолання сценічного хвилювання під час концертного виступу висвітлюється в наукових доробках багатьох сучасних вчених-науковців. У працях сучасних педагогів-музикантів, наприклад, у Л. Баренбойма, Л. Когана, Г. Нейгауза, С. Савшинського та ін., а також зарубіжних – К. Мартінсена, Г. Клікштайна, Дж. Горрі та ін. висвітлюються психолого-педагогічні складові підготовки студентів до концертних виступів. Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що молоді фахівці здебільшого не готові до сценічного виступу, оскільки їм заважає відсутність емоційно-вольових якостей. Особливо серйозна зацікавленість цією темою виникла в галузі музичної психології. Проблема сценічного хвилювання розглядається музичними психологами (Л. Бочкарьов, О. Саннікова, А. Саннікова та ін.), професійними музикантами-виконавцями, зокрема – Г. Нейгаузом, Ф. Шаляпіним, М. Бердянчиком, О. Станко, науковцями, методистами, педагогами-практиками (Д. Юник, В. Міщанчук, Ван Чень, Цзю Цянь та ін.).

Так, сучасні науковці Л. Бочкарьов, А. Готсдинер, В. Петрушин, Г. Ципін, І. Тарр, Х. Мюллер та ін. розробляли теоретичні концепції дослідження стану сценічного хвилювання.

Саме вокально-хорова діяльність з-поміж інших видів музичної активності характеризується терапевтичним потенціалом і здійснює найбільш суттєвий гармонізуючий і оздоровчий вплив на особистість (дослідження І. Малашевської, С. Фролова, І. Харченка, С. Шушарджена). Дотичними питанням здоров'язбереження майбутніх вчителів музичного мистецтва науковці визначають проблеми удосконалення психологічної витримки, здатності майбутніх вчителів музичного мистецтва до емоційно-вольової саморегуляції, творчого самовияву, натхненної виконавської діяльності (Ван Чень, О. Гладченко, А. Реброва, В. Костюков, Цуй Шулін), дослідження в галузі здоров'язбереження, музикотерапії та вокалотерапії (Ю. Бойко, О. Василенко,

О. Ващенко, Б. Далінський, І. Малашевська, Г. Побережна, Ю. Степанюк).

Спостереження останніх десятиліть визначають головні причини погіршення здоров'я молоді: фізичні та психологічні перевантаження, стреси, втрома, висока відповідальність та психоемоційне виснаження і, як наслідок, – погіршення стану здоров'я. Однак слід зазначити, що проблема вокально-хорової підготовки студентів педагогічних університетів до виконавської прилюдної діяльності з погляду подолання підвищеної тривожності та сценічного хвилювання не отримала належного висвітлення в науковій та методичній літературі сьогодення.

Формулювання цілей статті. Мета статті: проаналізувати феномен сценічного хвилювання під час концертного виступу, розкрити його деструктивний та конструктивний прояв у процесі оволодіння студентами вокально-хоровою виконавською майстерністю.

Завданнями дослідження є аналіз чинників, які приводять до надмірного сценічного хвилювання та обґрунтування методів подолання його деструктивного впливу в процесі освітньої діяльності; окреслення способів формування сценічної витримки майбутніх педагогів-музикантів в процесі концертної діяльності через використання здоров'язбережувальних та здоров'я-розвивальних технологій; визначення специфіки впровадження здоров'язбережувальних технологій у процес формування у майбутніх виконавців вокально-хорової майстерності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основою будь-якого концертного виступу є емоційне напруження. Унаслідок цього виникає сценічне хвилювання. Емоційне напруження є запорукою успішної виконавської діяльності, без якого неможливо прийти в стан емоційного тону, творчого піднесення, яке могло б заразити й залучити слухачів до переживання музичного твору.

Особистий оптимальний рівень емоційного збудження у кожного музиканта-виконавця різний, але він дає змогу найуспішніше реалізовувати творчий задум композитора. Однак, якщо особливий стан душі створюється тоді, коли виникає передумови для цього, а саме коли емоційне збудження досягає оптимального рівня, тоді виступ стає яскравим та цікавим. У кожного музиканта-виконавця є власний оптимальний рівень емоційного збудження, що дозволяє йому успішно реалізовувати творчий задум. Якщо збудження вище цього рівня, настає дискоординація думок, слабшає воля, знижується здатність контролювати й аналізувати результати виконавчого процесу,

тоді як порушення не досягає оптимальних кордонів, виступ, зазвичай, проходить безбарвно, нецікаво. Коли емоційне збудження музиканта-виконавця досягає оптимального рівня, створюються передумови виникнення особливого стану душі, творчого підйому, все те, що прийнято називати натхненням, є запорукою успішного концертного виступу.

Від уміння керувати своїм емоційним станом на сцені багато в чому залежить ефективність підготовки до концерту, а стабільність та психологічна стійкість стають необхідними якостями творчості музиканта-виконавця. Саме ці якості мають формуватися у майбутніх музикантів-виконавців.

Сучасні психологи вважають, що невміння контролювати свої емоції та відсутність навичок управління своєю емоційно-вольовою сферою становить проблему виникнення сценічного хвилювання під час концертного виступу.

У зв'язку з вищезазначеним, у структурі диригентсько-виконавської діяльності педагога-музиканта важливим на нашу думку є виокремлення емоційно-вольового компоненту, який передбачає уміння опосередковано керувати і регулювати взаємовідносинами в хоровому колективі і його емоційним станом під час виступу.

Емоційно-вольовий компонент у діяльності хормейстера проявляється дуже плідно та масштабно. Він пов'язаний із ставленням диригента до хорової музики як виду мистецтва, як загальнолюдської, художньої та особистісної цінності, оскільки через це мистецтво здійснюється процес спілкування з минулим та сучасним, усвідомлюється безсмертне поняття любові, краси і добра; закріплюються позитивні емоційні стани, «інтелектуальні» почуття, проявляються емоційно-естетичні контакти учасників творчої взаємодії.

Емоційно-вольовий компонент присутній на всіх етапах діяльності педагога-диригента: в пошуках репертуару, у керівництві колективом, у репетиційному процесі та у концертному виступі. Він спрямований на мобілізацію знань, практичних вмінь та навичок суб'єктів творчого процесу, на активізацію розвитку їхніх творчих здібностей у взаємозв'язку з їхньою емоційною культурою.

Від уміння керувати своїм емоційно-вольовим станом на сцені багато в чому залежить ефективність підготовки до концерту, а стабільність та психологічна стійкість стають необхідними якостями творчості педагога-музиканта. Саме ці якості мають формуватися у майбутніх виконавців.

Найважливішою особливістю концертного виступу є посилення впливу музики при

колективному сприйнятті. Емоції, що у процесі сприйняття музичного твору викликають загальне переживання багатьох особистостей, перетворюють їх в єдину згуртовану форму. У музиканта-виконавця зустріч із публікою викликає особливий, дуже складний, захоплено-натхнений чи пригнічений, часто хворобливий стан, який, за аналогією з переживаннями людини в інших ситуаціях, визначається як хвилювання (Готсдинер, 1978). Хвилювання перед виступом дуже різноманітне у своїх проявах: воно може надихати і в цьому випадку дозволяє розкрити всі потенційні можливості майбутнього виконавця, але найбільше воно турбує своїм гнітючим впливом і слабкою керованістю.

Реакція організму на сценічне хвилювання проявляється так само, як і за інших сильних і надсильних зовнішніх впливів – фізичних, нервово-психічних, емоційних чи соціальних перевантажень.

Нерідко лише думка про майбутній виступ викликає сильне хвилювання, дезорганізує музиканта-виконавця, він стає дуже збудженим, координація рухів і силова їх регуляція порушується. Якщо цей стан триває довго, хвилювання посилюється і настає перевтома від нього, виникають протилежні реакції – депресія, тобто. повна пасивність, байдужість та пригніченість.

У методичній роботі «Інструментальний ансамбль та проблеми виконавства» А. Стороженко виділяє 5 фаз сценічного хвилювання перед концертним виступом. (Стороженко, 1993)

Перша фаза – тривалий передконцертний стан.

Передконцертний стан починається, коли встановлюється точна дата виступу. Якщо це далека дата і відповідає наміченому терміну готовності до виступу, хвилювання виникає періодично і лише порушує «душевну рівновагу» виконавця. Йому легко переконати себе, що він встигне підготуватися. Але з поступовим наближенням терміну виступу думки про концертний виступ все частіше набувають нав'язливого характеру і все більше зростає відчуття хвилювання. Його супроводжує дратівливість, поганий сон, підвищена увага до власних переживань і яскраве уявлення протилежних станів: то виконавцю здається, що грандіозний успіх вже близько, то навпаки – очікується повний провал. З наближенням дати концерту й напередодні його переживання негативних емоцій – найболочіші.

Друга фаза – безпосередньо концертний стан.

У деяких музикантів-виконавців виникає дуже збуджений стан, нетерпляче бажання

виступити, що перемежується незрозумілою тривогою. В інших такий стан протікає з причини різкого порушення вегетативних процесів та супроводжується високою температурою, нудотою, головним болем, шлунковими нездужаннями або невмотивованою ейфорією. У третій – повним занепадом сил (депресією), яка видається виконавцю непереборною: він скаржиться, що не зможе виступити. Музична практика показує, що вивчення передконцертного стану дуже важливе для педагога в діагностичних цілях, тому що в такому стані досить виразно проявляються симптоми хвилювання, властиві для цього музиканта-виконавця.

Третя фаза – дуже короткий проміжок між оголошенням та початком виступу.

Вихід з артистичної кімнати на сцену, безмовна хода на очах у публіки, зупинка, уклін. Ця фаза переживається дуже гостро і проходить по-різному. Перші насили долають шлях до свого місця на сцені, другі намагаються не дивитися на публіку, внутрішньо усуваються від неї та налаштовуються на початок виконання. Треті йдуть «працювати», тобто виконувати свій артистичний «борг», зосереджено й діловито. Але байдужих немає і не може бути!

Четверта фаза – початок виконання, артистичного спілкування з публікою, боротьба зі своїм негативним станом.

Як у виконавців-початківців, так і у більш досвідчених виступаючих за умов різкого підвищення відповідальності виступу нерідко можна спостерігати втрату контролю або навіть зрив виконання. Але усі виконавці різним чином долають передконцертні порушення психічного стану і поступово набувають артистичної форми.

П'ята фаза – стан після концерту.

Передконцертне хвилювання і хвилювання у процесі виступу перетворюється на психологічний «післяконцертний» стан, що характеризується позитивними і негативними «емоціями очікування». Музикант-виконавець відчуває гостре бажання почути відгуки про свій виступ. Словесна реакція на свій виступ від викладача, слухачів, друзів необхідна кожному: це вирішення тієї складної соціальної, професійної та особистої невизначеності, яка постійно хвилює музиканта-виконавця.

Кожна фаза має свої особливості, зумовлені поставленими завданнями, засобами та прийомами їхнього вирішення, проте загальним завданням є формування стану психічної готовності музиканта-виконавця до виступу.

Сценічне хвилювання полягає в невизначеності, непередбачуваності суспільної реакції, а в деяких випадках у перебільшеному побоюванні негативної реакції будь-яких

конкретних особистостей: такий педагог негативно налаштований, якийсь член комісії дуже суворий, один з екзаменаторів екзаменатор «чіпляється», інший відрізняється упередженістю до музиканта-виконавця. Навіть випадкове зауваження про можливий провал може обернутися катастрофою, надаючи почуття невпевненості та тривожності, якщо людина не підготовлена до таких розмов і не вміє їх ігнорувати.

Усе це виражає складності такої проблемної ситуації й у сфері спілкування, посилює невизначеність і тривожність, причому навіть у щоденних ситуаціях. Виступи на концертах, іспитах – це поле діяльності, яке для музиканта-виконавця повністю непередбачуване і тому повне невизначеності. У цьому сенсі і майбутній виступ у концерті представляє для музиканта-виконавця проблемну ситуацію, що полягає у непередбачуваності реакції публіки.

Для того, щоб вдало виступити на концерті, музикантові-виконавцю необхідно бути у стані стабільної сценічної готовності. Стабільний сценічний стан за своїми психологічними параметрами відповідає тому, що у спортсменів називають стабільний бойовий стан. І тому логічно розглянемо такий стан, як і у спорті, за трьома найважливішими параметрами – фізичним, емоційним та розумовим.

У фізично здорової людини тіло здається сильним, гнучким і слухняним. Хороша фізична підготовка, що дає відчуття витривалості та гарний настрій, прокладає шлях до гарного емоційного стану під час публічного виступу й позитивно позначається на перебігу розумових процесів, пов'язаних із концентрацією уваги, мислення та пам'яті, настільки необхідних під час виступу.

Емоційний компонент стабільного концертного стану складається з відчуття емоційного піднесення, радісного передчуття майбутнього виступу, бажання грати іншим людям і приносити їм своїм мистецтвом радість. Такого стану легше домогтися виконавцям екстравертного плану, порівняно з інтровертами, але й у останніх емоційний стан може бути оптимізовано. Одним із найважливіших показників стабільного емоційного стану перед виступом на сцені може бути частота серцевих скорочень, яку кожен музикант-виконавець має проаналізувати у себе під час вдалих та невдалих виступів.

Мисленневий компонент стабільного сценічного стану складається з ясності та швидкості мислення, здатності чітко представляти програму виконуваних ігрових рухів та втілюваних слухових образів. Переклад програми розумових уявлень, які у свідомості, і

технічний апарат музиканта здійснюється з допомогою цілеспрямованої виконавчої волі, що включає через контрольну діяльність уваги всі психічні процеси – мислення, пам'ять, уяву. Вольове зосередження уваги дозволяє музиканту-виконавцю перенести все те, що було зроблено в розумовому плані у процесі попередньої роботи, до зовнішнього плану, тобто. показати свою роботу слухачам.

Для підготовки музиканта-виконавця до концертного виступу, на нашу думку, велике значення має феномен саморегуляції. В психології саморегуляція розглядається в аспектах психологічних механізмів соціальної поведінки (М. Брошевський, С. Максименко), теорії діяльності (О. Конопкін, Д. Ошанін, Н. Менчинська), при вивченні регуляції здорової системи людини (Ю. Миславський), при вивченні проблем швидкості реагування (О. Конопкін, В. Степанський), причому в кожному напрямку саме слово «саморегуляція» розуміють дещо по-різному. Наприклад, «саморегуляція поведінки» – це складний, переважно усвідомлюваний процес. Він проявляється в особистості як її здатність довільно керувати власними діями і вчинками у відповідності з моральними нормами і принципами, які прийняті в суспільстві» (Бришенський, 1977)

Прийоми саморегуляції – важливий компонент психологічної підготовки виконавця до концертного виступу. Шляхом самонавіювання виконавець здатний значно змінити свій психічний стан. Психічні образи, довільно актуалізовані людиною, можуть мати такий же вплив, як і реальні об'єкти.

З питань саморегуляції висловлювались і педагоги. Так, наприклад, В. Безрукова вважає, що саморегуляція – це те ж керування, але вже на особистісному рівні, володіння особистості самої собою в той час, коли керують педагоги, а самокерування відбувається в колективі.

На відміну від позиції В. Безрукової щодо саморегуляції, М. Виноградова вважає, що саморегуляція притаманна не лише окремій особистості, але й колективу (Виноградова, 1983, с. 17–18).

Сфера саморегуляції належить до галузі такої регулюючої діяльності, яка базується переважно не на усвідомленні дійсності, а на практичному пристосуванні до неї. Для саморегуляції характерні такі явища як думки, почуття, потреби, вподобання, ілюзії, настрої.

У філософській літературі визначаються два основних рівні саморегуляції: організаційний та стихійний процес.

У хоровому виконавстві, як активній формі музичного сприйняття співаків під час

концертного виступу, саморегуляцію можна віднести до стихійного процесу, тому основна задача керівника хорового колективу – перетворити його в організований. Ця думка обґрунтовується тим, що колективна творча діяльність диригента й виконавців підпорядкована єдиній меті – відтворенню художнього задуму композитора.

Психологічна підготовка до майбутнього виступу має стати складовою загального педагогічного завдання виховання майбутнього виконавця-музиканта.

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 їхніх 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 крім публіки студента-хормейстера 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 наступних бар'єрів концертного виконання, виокремлених С. Козачковим (Козачков, 1990).

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 налаштуватися на високу концертну атмосферу. У день концерту важливо бути одному і налаштувати себе на особливий стан – підготовку до дійства. Перед безпосереднім же виходом на сцену потрібно включитися в світ майбутніх звуків першого виконаного твору.

Оскільки диригент відповідальний не тільки за себе, але і за колектив, то для хору також необхідне творче налаштування, таким є ретельне розспівування безпосередньо перед концертом. Його мета – зосередити увагу хору, розіграти 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 сцену.

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 у попередній роботі. Внутрішнє налаштування диригента у початковий момент – від заданого тону твору і до афтакту до початку виконання, характеризується відтворенням у пам'яті цілісного характеру звучання, забарвленого в емоційний тон, властивий цьому твору. Цей тон ми сприймаємо як настрій, стан, атмосферу.

Для ефективного подолання сценічного хвилювання музикантів-виконавців та успішного концертного виступу важливо впроваджувати здоров'язбережувальні технології у їхню підготовку, а саме:

1. Розробку спеціалізованих тренінгів з управління стресом та із саморегуляції.
2. Індивідуалізацію програм підготовки, враховуючи особистісні характеристики кожного диригента.
3. Регулярний моніторинг стану здоров'я та психоемоційного стану диригентів.
4. Постійний професійний розвиток у напрямку психологічної стійкості та управління емоціями.

Кожен музикант-виконавець неповторна індивідуальність, і, отже, методи підготовки

його завжди повинні ґрунтуватися на індивідуальних якостях внутрішнього та зовнішнього середовища. Педагогу слід вивчати особистісні особливості майбутнього виконавця, його негативні та позитивні сторони психіки, характеру, емоційно-вольової сфери, а також його професійні успіхи, особливості поведінки на сцені, рівень професійної витривалості. У результаті складається план індивідуальних занять. І від стратегії, що послідовно вибудовується педагогом від початку навчання, залежить результат.

Висновки. Сценічне хвилювання є природною реакцією педагога-музиканта на високе емоційне та професійне навантаження під час концертних виступів. Впровадження здоров'язбережувальних технологій для подолання сценічного хвилювання у педагогів-музикантів є важливим аспектом їхньої професійної підготовки. Використання ефективних методик та здоров'язбережувальних технологій допомагає знизити негативний вплив сценічного хвилювання, зберегти здоров'я та підвищити якість виконання. Комплексний підхід, що включає психологічну, фізичну та професійну підготовку, є ключем до успішного подолання хвилювання та забезпечення високого рівня професійної діяльності виконавців та диригентів. Вирішення цих питань потребує деталізованого аналізу різних форм сценічного хвилювання та особливостей їхнього прояву у майбутніх педагогів-музикантів на різних стадіях підготовки до концертного виступу.

Список використаних джерел

- Бришенський, М. І., & Максименко, С. Д. (1977). Саморегуляція поведінки підлітків у процесі навчальної підготовки. *Питання психології*. Вип. № 3. 57 с.
- Виноградова, М. Д. (1983). Управління, самоврядування та саморегуляція у шкільному навчальному колективі. *Колектив, спілкування, особистість: Зб. наук. пр.* Київ. С. 16–23.
- Готсдінер, А. Л. (1978). *Концертне виконання як специфічна форма соціального спілкування*. Київ. С. 131.
- Козачков, С. А. (1990). *Від уроку до концерту*. Київ. 344 с.
- Редько, Т. М. (2015). Проблема збереження здоров'я студентів на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 124.
- Стороженко, О. М. (1993) *Інструментальний ансамбль та проблеми виконавства*. Навчальний посібник за класом ансамблю для викладачів та студентів музичних навчальних закладів. Київ. С. 76–79.
- Чжу, Цянь. (2019). Емоційно-вольова саморегуляція як компонент фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музичне мистецтво XXI століття – історія, теорія, практика*. Вип. 5. Дрогобич, С. 323–331.

References

- Bryshenskyi M.I., Maksymenko S.D. (1977). Samorehuliatyia povedinky pidlitkiv u protsesi navchalnoi // Pytannia psykholohii. [Self-regulation of adolescent behavior in the process of learning // Issues of psychology.] Vyp. №3. 57 p. [in Ukrainian]
- Vynogradova M.D. (1983). Upravlinnia, samovriaduvannia ta samorehuliatyia u shkilnomu navchalnomu kolektyvi. [Management, self-governance and self-regulation in the school teaching staff] // Kolektyv, spilkuvannia, osobystist: Zb. nauk. tr. / Redkol. A.V. Mudryk K., P. 16–23. [in Ukrainian]
- Hotsdiner A.L. (1978). Kontsertne vykonannia yak spetsyficna forma sotsialnoho spilkuvannia. [Concert performance as a specific form of social communication]. K., P. 31. [in Ukrainian]
- Kozachkov S.A. (1990). Vid uroku do kontsertu. [From the lesson to the concert]. K., 344 p. [in Ukrainian]
- Redko T.M. (2015). Problema zberezhennia zdorovia studentiv na suchasnomu etapi rozvytku systemy vyshchoi osvity. [The problem of preserving the health of students at the current stage of the development of the higher education system] Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky. Vyp. 124. [in Ukrainian]
- Storozhenko O.M. (1993). Instrumentalni ansambl ta problemy vykonavstva // Navchalnyi posibnyk za klasom ansambliu dlia vykladachiv ta studentiv muzychnykh navchalnykh zakladiv. [Instrumental ensemble and problems of performance // Study guide by ensemble

class for teachers and students of music educational institutions]. K., P. 76-79. [in Ukrainian]

Chzhu, Tsian. (2019). Emotsiino-volova samorehuliatsiia yak komponent fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. Muzychne mystetstvo KhKhI stolittia – istoriia, teoriia, praktyka. [Emotional and volitional self-regulation as a component of professional training of future music teachers. Musical art of the 21st century – history, theory, practice.] Vyp 5. Drohobych, P. 323-331 [in Ukrainian]

Відомості про автора:

Мержева Лариса Федорівна

Larisamer2018@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-198-204

*Матеріал надійшов до редакції 11. 05. 2024 р.
Прийнято до друку 31. 05. 2024 р.*

Information about the author:

Merzheva Larisa Fedorivna

Larisamer2018@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-198-204

*Received at the editorial office 11. 05. 2024.
Accepted for publishing 31. 05. 2024.*

УДК 378.011.3-051:784+615(043)

ВПРОВАДЖЕННЯ РІЗНОМАНІТНИХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Лариса Мержева, Ганна Врубель

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

У статті актуалізовано проблему удосконалення вокально-хорової діяльності майбутнього педагога-музиканта шляхом розгляду питання зв'язку професійної підготовки із вимогами сучасної освітньої парадигми. Розкрито специфіку впровадження здоров'язбережувальних технологій у процес підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Схарактеризовано сутність та обґрунтовано структуру феномену професійної вокально-хорової діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва. Визначено сутність понять «здоров'язбережувальна компетентність», «здоров'язбережувальні технології». Обґрунтовано впровадження здоров'язберігаючих технологій у процесі вокально-хорової підготовки майбутніх педагогів-музикантів на засадах компетентнісного-наскрізного, гуманістичного, технологічного та індивідуально-орієнтованого підходів. Специфіка діяльності педагога-музиканта пов'язана з великими емоційними й звуковими впливами, що спонукає до з'ясування питання щодо здоров'язбережувальної компетентності як важливої складової його професійної майстерності. Визначено ключові ознаки здоров'язбережувальної компетентності, розкрито етапи цього процесу.

Ключові слова:

компетентність; здоров'язбережувальна компетентність; гуманістичний підхід; здоров'язбережувальні технології; індивідуально-орієнтований підхід; вокально-хорова діяльність.

Resume:

Merzheva Larisa, Vruble Anna. Implementation of various health protection technologies in the process of vocal and choral activities of the future teacher-musician.

In this article, the authors update the problem of improving the vocal and choral activity of the future teacher-musician, considering the issue of the connection between professional training and the requirements of the modern educational paradigm. The specifics of the implementation of health-saving technologies in the process of training future teachers-musicians are revealed. The essence of the phenomenon of professional vocal and choral activity of future music teachers is explained and substantiated. The essence of the concepts "health-preserving competence", "health-preserving technologies" has been defined. The implementation of health-preserving technologies in the process of vocal and choral training of future teachers-musicians is substantiated on the basis of competence, humanistic, technological and individually-oriented approaches. The specificity of the activity of a teacher-musician is associated with great emotional and sound influences, which prompts to clarify the issue of health-preserving competence as an important component of his professional skill. The key signs of health-saving competence are identified, the stages of this process are revealed.

Key words:

competence; health-preserving competence; humanistic approach; health-preserving technologies; individual-oriented approach; vocal and choral activity.

Постановка проблеми. Об'єктивні закономірності розвитку суспільства сьогодні істотно змінили умови життя людей, що висуває високі вимоги до особистості фахівця, його всебічного і гармонічного розвитку. У деяких галузях сучасного суспільства, наприклад, музичного мистецтва, професійно-виконавська діяльність відбувається у складних умовах, внаслідок чого виникають функціональні порушення та психосоматичні захворювання. Сьогодні характеризується шаленими ритмами життя, це час інтернету, мобільного зв'язку та турбулентності, тому перед кожним вчителем особливо гостро постає питання збереження здоров'я – власного та здобувачів вищої освіти. На даний момент однією з найбільш гострих проблем соціальної політики є зміцнення здоров'я, підвищення рівня фізичної підготовки студентів, залучення їх до здорового способу життя. Щоб успішно виконувати свою творчо-педагогічну діяльність, вміло використовувати фізичні ресурси власного організму, розвиватися та вдосконалюватися, викладач має розробити власну технологію здорового способу життя. Науковцями доведено, що існує наявний прямий зв'язок між якістю професійної діяльності педагога-музиканта та

його фізичним здоров'ям. З огляду на це, сучасному вчителю музичного мистецтва важливо мати не тільки здоров'язбережувальні (валеологічні) знання, а й володіти технологічними прийомами і засобами самоконтролю власного стану здоров'я та поведінки. Цінність ставлення до здоров'я визначається умовами внутрішнього середовища закладу освіти та особливостями мистецько-педагогічної самопідготовки, трудовими ритмами та режимом життя.

Особливого значення набуває підготовка виконавців у галузі музичного мистецтва, зважаючи на те, що здоров'яформуючими чинниками є важкість і напруженість праці, зокрема вплив на нервову систему. Публічні виступи музикантів-виконавців за своїми характеристиками відносимо до стресових ситуацій, як і виступи акторів, ораторів, спортсменів. Глядацька аудиторія, яка відслідковує й оцінює кожну дію виконавця, є для них основним стресом. Концертний виступ є підсумком і кульмінаційним моментом всієї роботи над музичним твором, метою є розкриття змісту, донесення його до слухача в умовах стресу. Щоб досягти певного виконавського рівня, необхідне передконцертне

самонастроювання музиканта-виконавця, врахування акустичних особливостей концертної зали, реакція слухачів, власний психологічний стан в екстремальних умовах.

Адаптація організму до таких специфічних навантажень професійної діяльності має активний характер і призводить, при наявності сприятливих умов до підвищення стійкості і працездатності організму, до збільшення ризику виникнення психосоматичних змін у стані здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема здоров'язбереження і формування здорового способу життя студентської молоді висвітлюється в наукових доробках багатьох сучасних вчених-науковців. Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що більшість молодих фахівців не готові працювати в тому темпі і з тією інтенсивністю, яких вимагає їхня професія; у молоді несформована мотивація на здоров'язбереження, відсутні відповідні знання, уміння, навички; невикористання елементарних оздоровчих заходів, таких, як дієтичне правильне харчування, корекція зору, санаторно-курортне лікування, профілактика втоми. Спостереження останніх десятиліть визначають головні причини погіршення здоров'я молоді: фізичні та психологічні перевантаження, стреси, втома, висока відповідальність, складність теорії дисциплін, що вивчаються; навчальні комп'ютерні технології; значний обсяг нової інформації, перевантаження при підготовці до іспитів: комунікативні енергетичні витрати; перебування в постійному стані самоконтролю, що призводить до психоемоційного виснаження та погіршення стану здоров'я. Низька рухова активність також негативно впливає на стан здоров'я студентської молоді, оскільки ними не виконується необхідний обсяг фізичного навантаження.

У всьому світовому просторі загострення проблем збереження здоров'я студентської молоді викликає глибоке занепокоєння з боку науковців різних галузей. Вирішення проблеми здоров'язбереження стало одним із пріоритетних напрямків у вдосконаленні української системи освіти. В державних документах, зокрема в Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта», Державних стандартах вищої освіти означено орієнтир науково-педагогічної спільноти на вивчення стану здоров'я сучасної молоді, виявлення зовнішніх та внутрішніх чинників існуючих проблем й посилення уваги до здатності майбутніх фахівців сприяти підвищенню якості здоров'я студентської молоді.

Так, Т. Редько зазначає, що існує низка суперечностей, які характеризують стан здоров'я

студентської молоді, серед яких найбільшої значущості набули невідповідність між рівнем наукових досліджень у галузі здоров'язбережувальних та здоров'я-розвивальних технологій здоров'я та здатністю їхнього використання у процесі педагогічної діяльності у закладах вищої освіти; між пропагандою ведення здорового способу життя вчителів та недостатньою підготовкою компетентних у цій справі кадрів вищої школи, а звідси – й відсутністю належних практичних заходів та результатів (Редько, 2015, с. 46).

Важливим питанням музичної педагогіки сьогодення є удосконалення вокально-хорової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва, що пояснюється значущістю співу як засобу всебічного виховання молоді. У працях таких науковців, як В. Антонюк, Г. Падалка, Л. Масол, О. Ростовський, О. Рудницька та інші, зазначено, що на фізичному, психологічному, соціально-духовному прошарках особистості проявляється багатогранність впливу вокально-хорової діяльності.

В цілому, якість вокально-хорової та педагогічної діяльності, набуття фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва більшою мірою залежить від стану їхнього здоров'я та відбиття на звучанні голосу. Дослідники звертають увагу на те, що захворювання фонаційного апарату виконавців пов'язані не лише з загальними проблемами здоров'я а й недостатньою увагою викладачів до м'язових та психологічних затисків, перевтоми голосового апарату. Професійні захворювання у вчителів музичного мистецтва є результатом їхньої неготовності до тривалої роботи в умовах значного голосового навантаження й постійного чергування вокально-хорової та мовленнєвої діяльності (В. Антонюк, Ю. Данильчишин, І. Левідов, Л. Рудін та ін.).

Останнім часом увага науковців повертається до арт-терапевтичних функцій музичного мистецтва, ефективність яких доведена у сучасних розвідках соціологів, фізіологів медиків та педагогів, які опікуються здоров'ям студентської молоді (І. Малашевська, Н. Гайструк, Т. Горшкальова, В. Гриньова, С. Ковальова, Г. Побережна, Є. Федій та ін.).

Розробка цього напрямку в процесі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва обумовлена завданням посилити увагу до стану здоров'я нових генерацій. Однак у галузі музичної освіти дослідження обмежені невеликим колом питань, пов'язаних із збереженням і гігієною співацького голосу у процесі формування вокальних навичок (П. Гавриленко, Н. Гребенюк, Н. Кьон, О. Лобова, Лі Ліцюань).

Звернення уваги на проблему впровадження здоров'язбережувальних технологій у процесі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва дає підстави стверджувати їхню потенціальну ефективність і доцільність. Це обумовлено специфікою музичного мистецтва: дистанційними властивостями, хвильовою природою звука, розмаїттям засобів впливу на особистість (фізичному, психофізіологічному, індивідуально-психологічному, соціальному). Цей аспект питання розкрито в наукових працях О. Василенко, В. Міщанчук, Г. Побережної, С. Шип.

Саме вокально-хорова діяльність з-поміж інших видів музичної активності характеризується терапевтичним потенціалом і здійснює найбільш суттєвий гармонізуючий і оздоровчий вплив на особистість (дослідження І. Малюшевської, Є. Фралова, І. Харченка, С. Шушарджена). Дотичними питанням здоров'язбереження майбутніх вчителів музичного мистецтва науковці визначають проблеми удосконалення психологічної витримки, здатності майбутніх вчителів музичного мистецтва до емоційно-вольової саморегуляції, творчого самовияву, натхненної виконавської діяльності (Ван Чень, О. Гладченко, А. Реброва, В. Костюков, Цуй Шулін), дослідження в галузі здоров'язбереження, музикотерапії та вокалотерапії (Ю. Бойко, О. Василенко, О. Ващенко, Б. Далінський, І. Малашевська, Г. Побережна, Ю. Степанюк).

Формулювання цілей статті. Мета статті: окреслити способи формування вокально-хорової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва через використання здоров'язбереження та здоров'язрозвиваючих технологій; розкрити сутність та обґрунтувати структуру феномену вокально-хорової (фахової) компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва; визначити специфіку впровадження здоров'язбережувальних технологій у процес формування у майбутніх вчителів музичного мистецтва вокально-хорової компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Провідні основні стратегії України сьогодення, спрямовані компетентнісною парадигмою, становлять підґрунтя підготовки конкурентоспроможним стандартам якості освіти. Згідно «Концепції педагогічної компетентності майбутніх учителів» (2022) під «педагогічною компетентністю» розуміють «...особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу»; метою формування педагогічної компетентності є «забезпечення належної професійної підготовки випускника в умовах ступеневої освіти та його

конкурентоздатності на ринку освітніх послуг», зміст якої охоплює «теоретичні педагогічні знання, практичні вміння і особистісні якості педагога» (Концепція..., 2022).

Варто зазначити, що в галузі музичної освіти питанням набуття педагогічної компетентності науковці приділяють особливу увагу, але однозначного визначення цього поняття поки що не існує. Деякі науковці ототожнюють сутність понять «професійна компетентність», «педагогічна компетентність» і «фахова компетентність». (Гаврилова, 2017). Т. Танько застосовує поняття «музично-педагогічна компетентність», яке характеризується як складне поліфункціональне явище, що виникло завдяки «...інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь у сфері музичної педагогіки» (Танько, 2004). У галузі мистецької освіти феномен компетентності набуває певної специфіки і розуміється як особистісна якість вчителя музичного мистецтва, що характеризує його здатність до музично-педагогічної діяльності, в основі якої – фахові знання і вміння, музично-педагогічні здатності, художньо-естетичний досвід спілкування з мистецтвом, емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва.

Деякі науковці (А. Вагіс) вважають поняття «фахова компетентність» в більш широкому сенсі щодо професійної компетентності. Вчена під поняттям фахової компетентності розуміє здатність учителя успішно виконувати професійні завдання і обов'язки, забезпечені сукупністю усіх компетентностей, у тому числі – професійних, пов'язаних зі здатністю застосування на практиці наукові, психолого-педагогічні знання, особистий досвід, інноваційні технології і методики й трактує цю здатність як інтегративну особистісну якість (Вагіс, 2017).

Сучасна освіта характеризується широким впровадженням технологічного підходу (зокрема здоров'язбережувальних технологій). Під здоров'язберігаючими технологіями ми вважаємо:

- сприятливі умови навчання, відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, різноманіття використання методик навчання та виховання;
- оптимальність організації навчального процесу відповідно до статевих та вікових особливостей особистості та гігієнічних норм;
- раціонально організований та повноцінний руховий режим.

Спираючись на здоров'язберігаючі технології, формуються здоров'язбережувальні компетентності.

«Здоров'язбережувальна компетентність – здатність застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей» (*Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти*).

Здоров'язбережувальна компетентність вважається цілісним індивідуальним психологічним утворенням особистості, спрямованим на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення.

Існує доволі багато наукових підходів, концептуально заснованих на визнанні пріоритетності особистості студента, гуманному ставленні до його можливостей та потреб. Насамперед стосується музичної педагогіки, де в процесі фахової підготовки студентів особлива увага привертається до їх індивідуальних властивостей і потреб, гуманному ставленні до особистості. Гуманістичний підхід особливого значення набуває в контексті вокально-хорової (диригентської) підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, що здійснюється на засадах впровадження здоров'язбережувальних технологій, тому що ефективність, успішність розвитку вокальних даних безпосередньо залежать від змісту й характеру реалізації фізіологічного, психологічного та соціально-комунікативного ресурсів людського голосу.

Серед наукових підходів, що забезпечують спрямованість фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, особлива роль належить гуманістичному підходу. У багатьох наукових дослідженнях звертається увага на його функціональність, спрямовану на забезпечення студентоцентрованого, персоналізованого характеру освітнього процесу. Гуманістичний підхід у роботах Л. Гайдай та Т. Стратан-Артишкової, забезпечує реалізацію актуального і пріоритетного напрямку на гуманізацію освіти. Це спрямування реалізується шляхом організації в освітньому процесі «...співпраці, співтворчості та діалогового спілкування» на засадах гуманістичного підходу, створення умов для «самореалізації людини у вчинку» (Стратан-Артишкова, & Гайдай, 2014, с. 32). Авторки вважають, що професіоналізм учителя визначається розвитком «ціннісної свідомості і самосвідомості, духовною, моральною, інтелектуальною і методологічною культурою, здатністю до співтворчості і творчості».

Н. Толстова підкреслює особливе місце гуманістичного підходу у процесі вокальної підготовки фахівців, де важливо враховувати музичні смаки й інтереси студентів, які стають

важливим чинником їхнього індивідуально-особистісного музичного розвитку та фахової самоактуалізації. На думку Л. Василенко, потенціал гуманістичного підходу забезпечує «розгляд будь-якої людської властивості як цілісності», яка володіє унікальністю та цінністю. Означена функціональність гуманістичного підходу передбачає спрямованість на врахування природних потреб людини, актуалізацію контекстів, зумовлених певними аспектами особистісного, соціального, тілесного тощо життя індивіда (Василенко, 2018).

У дисертаційному дослідженні Т. Ткаченко обґрунтовано доцільність застосування гуманістичного підходу, де особливої значущості набуває створення сприятливих умов задля особистісного розвитку студентів, реалізації їхніх творчих здібностей. Такі умови, за висновками науковця, забезпечує «психолого-педагогічна фахова підтримка», створення позитивного мікроклімату, ситуації успіху, взаємодія між суб'єктами музично-освітнього процесу на гуманістичних засадах (Ткаченко, 2006, с. 25).

М. Чжау зазначає, що створення в освітньому процесі позитивного мікроклімату, що забезпечується застосуванням гуманістичного підходу, позитивно сприяє особистісному й фаховому розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва. Означене спрямування, за висновком науковця, дозволяє створити сприятливі умови задля повернення педагогічної уваги процесами, що відбуваються у «внутрішньому світі» студента. У результаті формується здатність майбутнього педагога-музиканта творчо сприймати твори музичного мистецтва, збагачуючи фаховий досвід і художній кругозір, здійснювати аналіз мистецьких вражень та досвід певних явищ та їхнє глумачення на основі рефлексії власних вражень та досвіду.

На засадах гуманістичного та індивідуально-орієнтованого підходів створюються умови для корегування негативних чинників, які заважають ефективному та здоровому функціонуванню голосу у вокально-хоровій діяльності. Індивідуально-орієнтований підхід відіграє важливу роль у мистецько-педагогічній освіті, оскільки забезпечує врахування в освітньому процесі індивідуальних особливостей, зумовлених впливом певних соціальних та фізіологічних чинників. За визначенням Г. Падалки, потенціал індивідуально-орієнтованого підходу здійснюється шляхом комплексного застосування «...методів, які не тільки враховують індивідуальні особливості студента, а й відповідають його художнім

потребам і запитам», спрямовуючи студентів на досягнення персоналізовано визначених результатів навчання (Падалка, 2016, с. 3).

Отже, забезпечення здоров'язберігаючого напрямку вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів передбачає здійснення підтримки з боку викладача на тлі урахування індивідуальних потреб, прагнень та спрямувань студента. У наукових дослідженнях такий вид педагогічної підтримки характеризується як індивідуально-орієнтований.

Здоров'язберігаюче спрямування вокально-хорової підготовки має потенціал сприяння процесу формування художньо-виконавських умінь майбутніх педагогів-музикантів. Науковці звертають увагу на значущість формування умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва здійснювати пошук смислу художніх творів, основних ідей, які втілені засобами музичної виразності.

Аналіз з позиції гуманістичного підходу розкриває наявність зв'язку між особистістю майбутнього педагога-музиканта, його ціннісними орієнтирами, психологічним здоров'ям та здатністю визначити смисли художнього твору, осягати їх, інтерпретувати і транслювати в музично-освітньому процесі.

Обов'язковою умовою ефективності вокально-хорової підготовки та успішного, художньо виразного та вокально-грамотного виконання музичного твору є стан здоров'я майбутнього виконавця, як фізичного так і психологічного.

Урахування індивідуальних можливостей студента у вокально-хоровій підготовці

спрямоване на збереження його фізичного та психічного здоров'я, зокрема, запобігання під час концертних виступів входженню в стан стресу та спричинення шкоди голосовому апарату внаслідок перенапруги. Актуалізується необхідність розвитку здатності майбутнього педагога-музиканта здійснювати самоналаштування на переживання певних емоцій, що відповідають характеру художнього образу, а також психоемоційну саморегуляцію, шляхом управління власною емоційною сферою та процесами формування внутрішніх художньо-образних уявлень.

Висновки. Таким чином, підготовка майбутніх педагогів-музикантів до вокально-хорової (фахової) діяльності на засадах здоров'язберігаючих технологій має спиратися на комплекс взаємопов'язаних наукових підходів, зокрема на компетентнісний, технологічний, гуманістичний та індивідуально-орієнтований. Застосування означених підходів передбачає дотримання цілої низки педагогічних принципів, серед яких: принцип удосконалення емоційно-вольової саморегуляції; розвивально-компенсаторний; особистісно-персоналізований принцип. Забезпечення їхньої реалізації у процесі формування вокально-хорової компетентності майбутніх педагогів-музикантів дозволить підвищити рівень підготовленості до вокально-виконавської і педагогічної діяльності із дотриманням здоров'язбережувальної спрямованості. Вирішення цих питань потребує створення в освітньому процесі певних педагогічних умов і застосування комплексу відповідних здоров'язбережувальних технологій.

Список використаних джерел

- Baric, A. (2017). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti studenta yak synerhetychnyi protses. *Ukrainian journal of educational studies and information technology*. Vol. 5. No 2. June 2017. pp. 5–8.
- Василенко, Л. (2018). Значення вокального навчання для професійно-особистісного розвитку студентів педагогічних університетів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 24 (2), 32–38.
- Гаврілова, Л.Г. (2017). Професійна компетентність майбутніх учителів музики як педагогічний феномен. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, № 2 (77), 71–81.
- Падалка, Г.М. (2016). Розвиток мистецької освіти: модернізаційні аспекти. *Мистецтво та освіта* (3), 2–6.
- Редько, Т.М. (2015) Проблема збереження здоров'я студентів на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 124.
- Стратан-Артишкова, Т., & Гайдай, Л. (2014). Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті модернізації вищої педагогічної освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 132, 31–34.

References

- Vahis, A. (2017). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti studenta yak synerhetychnyi protses. *Ukrainian journal of educational studies and information technology*. Vol. 5. No 2. [Formation of the student's professional competence as a synergistic process] June 2017. pp. 5–8 [in Ukrainian]
- Vasylenko, L. (2018). Znachennia vokalnogo navchannia dlia profesiino-osobystisnoho rozvytku studentiv pedahohichnykh universytetiv. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. [The importance of vocal training for the professional and personal development of students of pedagogical universities. Pedagogical education: theory and practice] Vyp. 24 (2), 32–38. [in Ukrainian]
- Havrilo, L.H. (2017). Profesiina kompetentnist maibutnikh uchyteliv muzyky yak pedahohichni fenomen. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, [Professional competence of future music teachers as a pedagogical phenomenon. Personal spirituality: methodology, theory and practice] № 2 (77), 71–81. [in Ukrainian]
- Padalka, H.M. (2016). Rozvytok mystetskoï osvity: modernizatsiini aspekty. [Development of art education: modernization aspects] *Mystetstvo ta osvita* (3), 2–6. [in Ukrainian]
- Redko, T.M. (2015) Problema zberezhenia zdorovia studentiv na suchasnomu etapi rozvytku systemy vyshchoi osvity. [The problem of preserving the health

- Ткаченко, Т.В. (2006). Уміння психотехніки як засіб професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні засади сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах: зб. наук. праць*. Харків: Вид. «Стиль-Іздат», 305–311.
- Толстова, Н.М. (2018). Методологічні основи і принципи формування у студентів готовності до фахового самовдосконалення в процесі навчання вокалу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. (170), 223–228.
- Чжау, Лі (2015). Гуманістичні основи підготовки майбутніх співаків з КНР в системі української музичної освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 12 (Ч. 1), 110–115.

- of students at the current stage of the development of the higher education system] *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*. Serii: Pedahohichni nauky. Vyp. 124. [in Ukrainian]
- Stratan-Artyshkova, T.; Haidai, L. (2014). *Tvorcho-vykonavska pidhotovka maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva v konteksti modernizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity*. [Creative and performing training of the future music teacher in the context of the modernization of higher pedagogical education] *Naukovi zapysky Kirovohrads'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. Serii: Pedahohichni nauky, 132, 31–34. [in Ukrainian]
- Tkachenko, T.V. (2006). *Uminnia psykhotekhniki yak zasib profesiinnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia*. Pedahohichni zasady suchasnoi profesiinnoi pidhotovky u vyshchikh navchalnykh zakladakh: zb. nauk. Prats. [The skill of psychotechnics as a means of professional training of the future teacher. Pedagogical principles of modern professional training in higher educational institutions: coll. of science works] Kharkiv: Vyd. «Styl-Izdat», 305–311. [in Ukrainian]
- Tolstova, N.M. (2018). *Metodolohichni osnovy i pryntsyipy formuvannia u studentiv hotovnosti do fakhovoho samovdoskona-lennia v protsesi navchannia vokalu*. *Naukovi zapysky*. [Methodological foundations and principles of students' readiness for professional self-improvement in the process of vocal training. Proceedings.] Serii: Pedahohichni nauky (170), 223–228. [in Ukrainian]
- Chzhau, Li (2015). *Humanistychni osnovy pidhotovky maibutnikh spivakiv z KNR v systemi ukrainskoi muzychnoi osvity*. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*, [Humanistic foundations of training future singers from the People's Republic of China in the Ukrainian music education system. Problems of modern teacher training: Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychyna], 12 (Ch. 1), 110–115. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Мержева Лариса Федорівна
 Larisamer2018@gmail.com

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

Врубель Ганна Федорівна
 annavrubel2018@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-205-210

*Матеріал надійшов до редакції 12. 04. 2024 р.
 Прийнято до друку 30. 04. 2024 р.*

Information about the authors:
Merzheva Larisa Fedorivna
 Larisamer2018@gmail.com
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
 Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Vrubel Anna Fedorivna
 annavrubel2018@gmail.com
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
 Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-205-210

*Received at the editorial office 12. 04. 2024.
 Accepted for publishing 30. 04. 2024.*

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО У СТРУКТУРІ СУЧАСНИХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Олена Переверзева

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті наведено теоретичний аналіз можливостей музичного мистецтва в структурі сучасних здоров'язберігаючих освітніх технологій. Розглянуто функції музичного мистецтва та на цій основі класифіковано функціональні особливості здоров'язберігаючих технологій, обґрунтовано можливість їх впровадження у музичну діяльність. Особливу увагу приділено компенсаторній та фоново-лікувальній функціям музичного мистецтва. Доведено, що музичне мистецтво є невід'ємною частиною здоров'язберігаючого середовища в музичній діяльності, забезпечують повноцінний гармонійний розвиток та збереження здоров'я дітей. Звернення до поняття «педагогічна музична терапія», аналіз його змісту дозволяють знайти нові підходи до реалізації здоров'язберігаючих технологій у музичній освіті.

Ключові слова:

музичне мистецтво; функції музики; освітні технології; оздоровчі технології; педагогічна музична терапія.

Resume:

Pereverzieva Olena. Musical art in the structure of the contemporary health-preserving educational technologies.

The article provides a theoretical analysis of the possibilities of musical art in the structure of modern health-preserving educational technologies. The functions of musical art are considered, and on this basis the functional features of health-preserving technologies are classified, the possibilities of their introduction into musical activities are substantiated. Special attention is paid to the compensatory and background-healing functions of musical art. It has been proven that musical art is an integral part of health-preserving educational technologies, since its content, principles, forms, methods and means fit organically into the concept of health protection and health preservation, contribute to the creation of a health-preserving environment in musical activities, ensure full harmonious development and preservation of children's health. Turning to the concept of "pedagogical music therapy" and analyzing its content allow us to find new approaches to the implementation of health-preserving technologies in music education.

Key words:

musical art; functions of music; educational technologies; health technologies; pedagogical music therapy.

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма акцентує увагу на розвитку загальної культури та мислення людини, особистість якої у виховному процесі має виступати як відкрита система з високим духовним потенціалом. Музичне мистецтво як підсистема духовного життя суспільства реалізується через творче відтворення дійсності у музичних художніх образах. Це специфічна сфера художньої діяльності, що має складну структуру, соціальну значимість і спрямованість. Незважаючи на різноманіття філософсько-естетичних концепцій та підходів у визначенні сутності та ролі музичного мистецтва у житті людини, музика визнана як втілення цілісності людини, сконцентрованої у звуку. Феномен музики сьогодні сприймається нами як процесуальність життя, що і визначає основні функції музичного мистецтва, які забезпечують ефективність гармонійного розвитку особистості на всіх щаблях музичної освіти.

З позицій сучасних освітніх технологій для нас особливо важливою є функціональна значущість музичного мистецтва та механізми (принципи) реалізації функцій у музично-освітній практиці. Саме функціональна значущість є визначальною під час розгляду музичного мистецтва як педагогічного засобу, що забезпечує ефективність різноманітних впливів на особистість.

У широкому розумінні кожна з сучасних освітніх технологій є спеціально організованим

процесом, що забезпечує взаємодію окремих осіб у рамках конкретного соціально-культурного досвіду, зокрема досвіду музичної діяльності та музичної освіти. Це дозволяє нам розглядати технологію як механізм формування в особистості соціально та професійно-значущих якостей, культурних норм та цінностей, а також передачі досвіду поведінки та спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання функціональної значущості музики досить широко висвітлені в науковій літературі (соціологія – Т. Адорно, Й. Кресанек, Б. Долинський (Долинський, 2010, 2016), Г. Воскобойнікова (Воскобойнікова, 2014), Г. Мешко (Мешко, 2009), Ю. Бойчук (Бойчук, 2013) та ін.; психологія – Л. Виготський, О. Ревякіна (Ревякіна, 2013), В. Міляєва (Міляєва, 2012), Ю. Бреус (Бреус, 2012) та ін.; музикознавство – В. Медушевський, А. Холопова, Г. Шевченко (Шевченко, 2006) та ін.). Однак перелік функцій не є незмінним, він постійно поповнюється новим контекстом, обумовленим змінами в суспільстві і безпосередньо залежить від системи суспільних потреб у цьому виді мистецтва.

Метою роботи є теоретичний аналіз можливостей музичного мистецтва у структурі сучасних здоров'язберігаючих освітніх технологій, дослідження функції музичного мистецтва та на цій основі класифікація функціональних особливостей здоров'язберігаючих технологій, обґрунтування

можливостей їхнього впровадження до музичної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо функціональні особливості музичного мистецтва, особливо концентруючись на функціях, що сприяють реалізації здоров'язберігаючих освітніх технологій у музичній освіті.

Естетична функція. Сприймаючи музичний твір, ми не лише засвоюємо його зміст, ми емоційно його осягаємо і даємо чуттєво-конкретним музичним образам естетичну оцінку, тим самим формуючи естетичний смак.

Соціальна функція музичного мистецтва виявляється у тому, що ми отримуємо можливість перетворення соціальної реальності: виховання гармонійно розвиненої особистості та перетворення суспільства; формування інтелектуальних, вольових та моральних якостей людини, ціннісних орієнтацій та установок суспільства; стимуляція творчих сил та здібностей; соціалізація особистості (А. Сохор).

Безпосередньо із соціальної впливає комунікативна функція музичного мистецтва, суть якої сьогодні можна охарактеризувати як створення музичної реальності, зумовленої конкретними соціальними чинниками. Соціальна функція безпосередньо визначає комунікативні можливості музичного мистецтва. Це пов'язано зі створенням музичної реальності, своєрідного віртуального музичного буття, обумовленого конкретними соціальними чинниками та умовами життя особистості та суспільства загалом.

Музика широко використовується із пізнавальною метою. Твори музичного мистецтва є цінними, певною мірою об'єктивними та досить конкретними джерелами інформації щодо процесів, які відбуваються у суспільстві. Тому пізнавальна функція спрямована на освоєння дійсності та аналіз її за допомогою музичних художніх образів.

Виховний вплив музики різноманітний і має спрямованість формування гармонійно розвиненої особистості, її духовно-моральне становлення і вдосконалення, та тісно пов'язаний із гедоністичною функцією, що відображає здатність музичного мистецтва приносити задоволення. Слід зазначити, що естетична, пізнавальна та виховна функції реалізуються в органічній єдності. Завдяки естетичному початку при освоєнні змісту музичних творів ми пізнаємо нове, просвічуємось та виховуємось.

Музичне мистецтво несе у собі й низку приватних функцій. У науковій літературі звертають увагу на те, що у процесі міжкультурної комунікації музичне мистецтво виконує три основні функції: функцію

естетичної насолоди, функцію інтелектуально-філософської гри та фоново-лікувальну функцію (Т. Барановська та ін.). Відповідно до фоново-лікувальної функції музичний твір розглядається як фон, що змінюється в залежності від стану, настрою та самопочуття особистості, що збуджує або заспокоює її (Т. Адорно). Таким чином, ми підійшли до компенсаторної функції музичного мистецтва, яка дозволяє вирішити певні психологічні проблеми, відновити спокій та душевну рівновагу, компенсувати та збалансувати відсутність краси й гармонії у навколишній дійсності, створити умови, що позитивно впливають на емоційну сферу особистості та сприяють збереженню здоров'я.

Крім того, в рамках компенсаторної функції музичного мистецтва виокремлюється кілька дуже суттєвих підвидів, які безпосередньо належать до педагогічних технологій, спрямованих на охорону здоров'я дітей. Це корекційно-розвивальна, реабілітаційна або відновна та оздоровча функції музики, які дозволяють нам розглядати музичне мистецтво щодо соціально-оздоровчих, реабілітаційних та рекреативно-оздоровчих впливів на особистість.

Сьогодні здоров'язберігаючі технології є складовою та відмінною особливістю вітчизняної освітньої системи, у зв'язку з чим охорона здоров'я дитини сьогодні – пріоритетний напрямок діяльності соціуму: тільки здорові діти матимуть можливість більш ефективно засвоювати знання, вміння та навички, набувати суспільно-корисного досвіду для подальшої професійної діяльності.

Нові знання та експериментальні дані про емоційний, інтелектуальний, психологічний та фізіологічний вплив музики на особистість дозволяють розглядати її як універсальний засіб вдосконалення всіх сторін життєдіяльності людини.

Розглянемо особливості деяких оздоровчих освітніх технологій, у яких провідну роль відіграє музичне мистецтво. Однак слід наголосити, що в розумінні поняття «технологія» в освітньому та музично-діяльнісному аспекті є особливості та деякі розбіжності, які слід позначити.

Якщо в педагогічному аспекті технологія вторинна й стосовно методики і є послідовністю реалізації методичних установок, то в музичній освіті технологія первинна. Суть та послідовність наших дій при освоєнні творів музичного мистецтва у процесі навчання однозначна та незмінна: сприйняття музичного твору → аналітичне вивчення та виконавське освоєння музичного твору → творче відтворення чи витвір музичного твору. Методик реалізації цієї технології може бути нескінченно багато:

скільки педагогів-музикантів – стільки і методик. У цьому контексті, співвідносячи освітні й виховні функції музичного мистецтва, необхідно наголосити на цьому факторі.

Оскільки у вітчизняній системі освіти декларується необхідність поліфункціонального підходу до музичного виховання, що передбачає організацію музичного середовища, спрямованого на гармонійний та цілісний розвиток дитини, інноваційний музично-освітній простір потребує відповідних механізмів та технологій, серед яких ми звертаємо увагу на соціально-оздоровчі, рекреативно-оздоровчі та реабілітаційні технології. Незважаючи на відмінність назв, у них багато спільного: кожна з них може належати до гуманітарних та суспільно-групових технологій, спрямованих як на певну соціальну категорію, так і на окрему особистість. Це визначає їхню основну цільову установку – досягнення позитивних змін у сфері спілкування, культури та дозвілля людей, які призводять до зміни якості та способу життя конкретної особистості.

Більшість оздоровчих технологій тою чи іншою мірою пов'язані з музичним мистецтвом. Цілком об'єктивно простежується взаємозв'язок і єдність у розумінні як функцій музичного мистецтва, так і функціональних особливостей різних оздоровчих технологій, що мають його у своїй основі. Як і музичне мистецтво, оздоровчі технології припускають соціалізацію особистості (діяльність, спілкування, самосвідомість); освіту та розвиток, інформаційне збагачення та просвітництво (духовний розвиток, саморозвиток та соціальне самоствердження, трансляція суспільно корисних знань, формування ціннісних установок); реабілітацію (відновлення сил та духовної рівноваги, зняття емоційних затискачів).

Таким чином, і функції музичного мистецтва, і функції різних освітніх технологій, спрямованих на соціалізацію, розвиток та оздоровлення особистості забезпечують безперервність освіти та духовного вдосконалення, створюють умови для розвитку активності, самостійності та творчого самовираження особистості, сприяють подоланню фізичної, психічної та інтелектуальної напруги.

Якщо розглянути вище оздоровчі технології є загальними для багатьох видів діяльності, то музична терапія, як відбиток функціональної значимості музичного мистецтва, будується винятково з урахуванням музичного мистецтва.

Незважаючи на достатній рівень розробленості проблеми терапевтичного впливу музичного мистецтва, не існує однозначного тлумачення цього феномену. Ми дотримуємося такого трактування поняття: музична терапія

(музикотерапія) мелолістика – це сукупність різноманітних методів і технологій, що ґрунтуються на музичному мистецтві та використовують усі види музичної діяльності, твори музичного мистецтва, окремі звуки та звукосполучення з конкретною педагогічною та оздоровчою метою. Педагогічні цілі – навчання, виховання та розвиток (соціальна адаптація, розвиток психічних, інтелектуальних та спеціальних здібностей, активізації потенційних можливостей людини та ін.), оздоровчі цілі (загальне оздоровлення, підвищення працездатності, зняття нервової перенапруги та втоми, емоційних затискачів та ін.).

Наші міркування спричинили необхідність актуалізації терміну «педагогічна музична терапія», у розумінні якого ми виходимо з його онтопсихологічного тлумачення, де музикотерапія призначена для «біологічно та соціально здорових людей» з метою навчити їх «гармонійному здоров'ю власного тіла». А. Менегетті писав, що онтопсихологічна музикотерапія народилася з досвіду і починається там, де є цілісне здоров'я та емоційно-психологічне задоволення потреб, починаючи з рівня повсякденного життя. Для того, щоб підкреслити відмінність загальнооздоровчої музикотерапії від лікувальної (клінічної), А. Менегетті запровадив термін «мелолістика», суть якого – розвиток креативності людини-лідера, здорової відповідно до загальноприйнятої норми.

Все вищевикладене дозволяє дати характеристику, визначити основні форми та методи (технології) педагогічної музикотерапії.

Педагогічна музична терапія – це один із засобів комплексного впливу на особистість музичним мистецтвом з метою розвитку пізнавальних інтересів, а також духовно-морального та фізичного оздоровлення.

Основна мета педагогічної музичної терапії – гармонізація розвитку особистості цілеспрямованою музичною діяльністю, розвиток здатності самовираження і самопізнання суб'єктів цієї діяльності. Вона спрямована на профілактику та корекцію негативних емоційних станів, нормалізацію емоційно-вольової сфери та поведінкових реакцій, збереження та відновлення здоров'я, сприяє формуванню свободи творчого самовираження, активності та впевненості у своїх силах та передбачає:

- участь у музично-терапевтичній роботі практично всіх бажаючих, незалежно від наявності у них здібностей до музичної діяльності;
- є засобом невербального спілкування, створює атмосферу довіри, терпимості та уваги

до внутрішнього світу людини, викликає позитивні емоції;

- мобілізує творчий потенціал та внутрішні механізми саморегуляції та оздоровлення.

Основні принципи педагогічної музикотерапії безпосередньо зумовлені сучасними теоріями діяльності та навчання, а також основними принципами музичного виховання, серед яких особливо слід підкреслити індивідуальний підхід, психологічну комфортність, цілісність, образність, асоціативність, інтонаційність, художність.

Справедливим є розподіл сучасної музичної терапії на два основні види: релаксаційна – розслаблююча, заспокійлива, що усуває наслідки стресів і психічної напруги; адаптаційна, що активізує розумову діяльність та фізіологічні процеси в організмі людини.

У практичній діяльності взаємодіють три основні форми музикотерапії: рецептивна (пасивна), активна (залежно від видів музичної діяльності), інтегративна (використання можливостей суміжних видів мистецтва). Відповідно реалізуються і музично-терапевтичні методи, які безпосередньо пов'язані з методами музично-педагогічного впливу на особистість і, великою мірою, повторюють їх.

Методи педагогічної музикотерапії можна класифікувати за такими критеріями:

1. Спрямованість на формування музично-естетичної свідомості – розвиток толерантності, емпатії, емоційно-ціннісного ставлення до музики та ін.

2. Спрямованість формування досвіду музичної творчості – розвиток художньо-пізнавальних здібностей, умінь чути музику, встановлення асоціативних зв'язків та ін.

3. Стимуляція практичної музичної діяльності, музичного самовиховання та самовираження – активні інтегративні методи, що ґрунтуються на взаємозв'язку різних видів музичної діяльності.

Конкретизація методики педагогічної музичної терапії безпосередньо залежить від індивідуальних особливостей як суб'єкта, так і об'єкта освітньої діяльності. Методів може існувати рівно стільки, скільки є педагогів-музикантів, а ефективність використання методів визначається рівнем їхньої професійної майстерності.

Висновки. Таким чином, музичне мистецтво та музична діяльність у сучасному світі є невід'ємною частиною здоров'язберігаючих освітніх технологій. Їхній зміст, принципи, форми, методи та засоби органічно вписуються в концепції здоров'язбереження та збереження здоров'я, сприяють створенню здоров'язберігаючого середовища в музичній діяльності, забезпечують повноцінний гармонійний розвиток та збереження здоров'я дітей.

У цій статті ми спробували теоретично осмислити можливості музичного мистецтва у структурі сучасних здоров'язберігаючих технологій, обґрунтувати принципи, напрями, форми та методи музично-оздоровчої роботи у процесі навчання. Ми не претендуємо на всеосяжне охоплення проблеми, проте сподіваємося, що звернення до поняття «педагогічна музична терапія» та аналіз його змісту дозволять знайти нові підходи до практичної реалізації цього феномену в музичній освіті.

Список використаних джерел

- Бойчук, Ю. Д. (2013). Людина як космопланетарний та біопсихосоціальний феномен. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди «Філософія»*. Харків: ХНПУ. 40 (1).
- Воскобойнікова, Г. Л. (2014). Концепція комплексної оцінки адаптаційних можливостей у формуванні і збереженні індивідуального здоров'я людини. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України*. 8 (СХХV).
- Гончаренко, М. С. (2011). *Духовність, здоров'я, образование: учеб. пособ.* Харків: «БУРУН КНИГА», Київ: КНТ.
- Долинський, Б. Т. (2016). Визначення сутності поняття «здоров'я» та його роль у професійній діяльності вчителя початкової школи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Носко М. О. (Ред.). Чернігів: ЧНПУ, 136.
- Долинський, Б. Т. (2010). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності*: монографія. Оdesa: Видавець М. П. Черкасов, 2010.
- Мешко, Г. М. (2009). Професійне здоров'я педагога як необхідна умова його творчого кар'єрного зростання. *Науковий часопис Національного педагогічного*

References

- Boichuk Yu.D. (2013). Liudyna yak kosmoplanetarnyi ta biopsychosotsialnyi fenomen. *Visnyk KhNPU imeni H.S. Skovorody «Filosofia»*. Vyp. 40, ch. I. Kharkiv: KhNPU. [in Ukrainian].
- Voskoboinikova H.L. (2014). Kontsepsiia kompleksnoi otsinky adaptatsiinykh mozhlyvostei u formuvanni i zberezhenni indyvidualnoho zdorovia liudyny. *Nauka i osvita: Naukovopraktychnyi zhurnal Pivdennoho naukovoho tsentru NAPN Ukrainy*. № 8/CXXV. Serpen. [in Ukrainian].
- Honcharenko M.S. (2011). *Dukhovnost, zdorove, obrazovanye: ucheb. posob.* Kharkov: «BURUN KNYHA», K.: KNT. [in Ukrainian].
- Dolynskiy B.T. (2016). Vyznachennia sutnosti poniattia «zdorovia» ta yoho rol u profesinii diialnosti vchytelia pochatkovoї shkoly. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka.*; hol. red. Nosko M. O. Chernihiv: Vyp. 136. ChNPU. [in Ukrainian].
- Dolynskiy B.T. (2010). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do formuvannia zdoroviazberezhuvalnykh navychok i vmin u molodshykh shkoliariv u navchalnovykhovniї diialnosti*: monohrafiia. Odesa: Vydavets M.P. Cherkasov. [in Ukrainian].

- університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 9 (19).
- Міляєва, В. Р., & Бреус, Ю. В. (2012). Емоційне здоров'я як складова професійної успішності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*. X (23).
- Ревякіна, О. (2013). Основні теоретико-методологічні підходи до проблеми особистісного здоров'я у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. *Психологія особистості*. 1 (4).
- Шевченко, Г. П. (2006). *Духовність та духовна культура особистості. Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва: колективна монографія*. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля.
- Meshko H.M. (2009). Profesiine zdrorovia pedahoha yak neobkhdna umova yoho tvorchoho kariernoho zrostannia. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 16. Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky: zb. nauk. prats. Vyp. 9 (19), vidp. red. N. V. Huzii. K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova. [in Ukrainian]*.
- Miliaieva V.R., Breus Yu.V. (2012). Emotsiine zdrorovia yak skladova profesiinoi uspishnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka. Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohiia. Medychna psykholohiia. X (23). [in Ukrainian]*.
- Reviakina O. (2013). Osnovni teoretyko-metodolohichni pidkhody do problemy osobystisnoho zdrorovia u vitchyznianiі ta zarubizhnii psykholohichnii nauks. *Psykhohohiia osobystosti. № 1 (4), [in Ukrainian]*.
- Shevchenko H.P. (2006) *Dukhovnist ta dukhovna kultura osobystosti. Formuvannia dukhovnoi kultury uchnivskoi molodi zasobamy mystetstva: kolektyvna monohrafiia. Luhansk: Vyd-vo SNU im. V. Dalia. [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: 10.33842/22195203-2024-1-32-211-215

*Матеріал надійшов до редакції 25. 01. 2024 р.
Прийнято до друку 17. 02. 2024 р.*

Information about the author:**Pereverzieva Olena Valentynivna**

heloness@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-211-215

*Received at the editorial office 25. 01. 2024.
Accepted for publishing 17. 02. 2024.*

РОЗВИТОК ІНЖЕНЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСНОВІ КОНСТРУКТОРСЬКОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

Юрій Сюсюкан

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито питання необхідності виховання інженерних компетентностей під час викладання фізики в середній школі. Таке питання стало особливо актуальним в останні два роки, після початку повномасштабної агресії Росії проти України, коли гостро постала проблема розвитку виробництва новітнього озброєння. Для вирішення цього питання необхідні відповідні фахівці, дефіцит яких гальмує цей процес. У статті проаналізовано найпопулярніші спеціальності, які обирають випускники шкіл. Актуалізовано питання необхідності виховання інженерних компетентностей під час викладання фізики в середній школі в сучасних умовах, що є передумовою вступу до вищих навчальних закладів на технічні та інженерні спеціальності. Проведено аналіз досліджень, здійснених PISA, наголошено на необхідності підвищення рівня викладання фізики, математики та хімії. Розглянуто методи та засоби виховання інженерних компетентностей.

Ключові слова:

інженерне мислення; компетентність; навчання фізики; STEM; PISA.

Resume:

Siusiukan Yurii. Development of engineering competence based on constructive thinking in physics lessons.

The article dwells on the need to foster engineering competencies during physics lessons in secondary school. This question has become especially relevant over the past two years, with the full-scale invasion of Russia into Ukraine, when the issue of developing unmanned aerial vehicles, missiles, and armored vehicles has become acute. For the successful resolution of this issue, appropriately trained specialists are needed, the lack of whom slows down this process. The article contains an analysis of the most popular specialties chosen by school graduates. It raises the question of the need to foster engineering competencies in physics lessons in secondary school in the present environment, which is a prerequisite for entering technical and engineering departments of higher educational establishments. The analysis of research conducted by PISA is conducted, and the need to improve the level of teaching physics, mathematics, and chemistry is justified, which gives graduates more options when choosing a future profession. A graduate who possesses engineering competencies will be motivated to select not only humanities but also engineering and technical specialties. The article contains an overview of the competencies of a contemporary specialist, including engineering ones. The features of engineering thinking and potential ways of forming them within educational institutions are enumerated. Methods and means of fostering engineering competencies are reviewed.

Key words:

engineering thinking; competency; teaching physics; STEM; PISA.

Постановка проблеми. Сучасний світ розвивається швидкими темпами, з'являються нові технології. Наразі в умовах повномасштабної війни особливо гостро постає питання розробки й виробництва нових систем озброєння. Нова техніка, технології виробництва та проектування потребують нових, сучасних знань і компетенцій. Сучасна війна на території нашої країни показала, що це війна технологій. Те, що два роки тому здавалося фантастикою, вже використовується на фронті. Нові технології потребують сучасних знань та висококваліфікованих фахівців. Для побудови нових заводів із виробництва нової техніки, для випробування та експлуатації цієї техніки потрібні інженери, технологи, програмісти, хіміки тощо. Всі ці потреби можна вирішити тільки завдяки якісній підготовці фахівців у вищих навчальних закладах. Але цьому є передумова: випускники шкіл повинні мати знання з математики, фізики, хімії, інформатики, які дозволять їм вибрати відповідні спеціальності під час вступу до закладів вищої освіти. Виховання інженерних компетентностей в учнів шкіл розвиває зацікавленість у принципах роботи механізмів і машин, розуміння природних явищ та фізичних законів, які застосовуються у будівництві машин та механізмів. Над усім цим треба дуже ретельно працювати.

Під час проведення профорієнтаційних заходів було виявлено, що переважна більшість учнів лякаються навіть назви таких предметів, як математика або фізика. Такий стан вони пояснюють тим, що вони є гуманітаріями. З іншого боку, коли учням демонструють фізичні явища або фізичний експеримент, у них виникає зацікавленість, з'являється мотивація у навчанні. І це треба закріплювати та розвивати всупереч зі штучними перепонами, які іноді створюють батьки при вихованні, коли стверджують: «Я не знав фізику, тому що гуманітарій і ти гуманітарій». Таким чином, з молодших класів перед дітьми ставиться стіна, яку в подальшому вже зруйнувати дуже складно, або взагалі неможливо. Такий підхід потребує перегляду й кардинальних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У 2018 та 2022 роках Україна взяла участь у міжнародному дослідженні якості освіти PISA (PISA: <https://mon.gov.ua/ua/tag/pisa>). Дослідження було спрямовано на оцінювання здатності 15-річного учнівства застосовувати знання й вміння з читання, математики та природничо-наукових дисциплін у реальних життєвих контекстах. (PISA-2018..., 2020).

У дослідженні взяли участь 600 тисяч 15-річних учнів із 79 країн/економік, що становлять майже 80% світової економіки. Рейтинг

успішності учнів визначався за 6-бальною шкалою, де:

- 1 – дуже низькі результати;
- 2 – базовий рівень (учні досягли мінімально необхідного в житті рівня компетентності);
- 3-4 – високий рівень;
- 5-6 – дуже високий рівень (рівень учасників олімпіад).

У 2018 року в PISA взяли участь 5998 українських учнів із 250 закладів освіти. Українські учні показали нижчі середні результати із читання, математики та природничо-наукових дисциплін, ніж учні країн ОЕСР, Естонії та Польщі, і вищі, ніж учні Грузії та Молдови. Різниця із читання та природничо-наукових дисциплін між Україною, Білоруссю, Угорщиною та Словацькою Республікою за результатами PISA-2018 не є статистично значущою, але в математиці українські учні менш компетентні, ніж учні цих країн.

Близько 64% учнів України досягли Рівня 2 або вище за шкалою PISA із математики (у середньому по країнах ОЕСР цих результатів досягають 76% учнів). Проблемними були завдання, де потрібно створювати прості моделі й використовувати прості стратегії розв'язування, аргументувати свої дії, використовувати процентні співвідношення й оперувати дробами і десятковими числами. Найвищих рівнів успішності (5 або 6 рівень) з математики досягли лише 5% українських учнів (*Там само*).

2022 року Україна вдруге взяла участь у дослідженні. Попри труднощі, спричинені повномасштабним вторгненням, удалося зібрати ресурси й організувати дослідження у 18 з 27 регіонів нашої країни. У циклі PISA 2022 року математика була провідною галуззю дослідження. Це означало, що всі учні-учасники виконували тести з математики.

У математичній галузі в українських учнів виявився найнижчий рівень освітніх втрат серед усіх досліджуваних галузей: якщо порівняти з минулим циклом, ці результати погіршилися на 12 балів. 58% українських учнів досягли базового, другого із шести, рівня математичної грамотності, 32% учнів – рівня 3 і вище.

Найвищі результати в циклі 2022 року українські учні отримали з природничо-наукових дисциплін. Якщо порівняти із циклом 2018 року, результати зменшилися на 19 балів. Базового рівня грамотності за шкалою PISA досягли 66% українських учнів і учениць. Це означало, що вони здатні застосувати знання в галузі природничо-наукових дисциплін на рівні їхнього побутового розуміння, а також продемонстрували елементарні знання, засвідчуючи спроможність виявляти ті питання,

які можна дослідити науково. Водночас рівня 3 і вище досягли 36% учнів. (<https://mon.gov.ua/ua/news/rezultati-mizhnarodnogo-doslidzhennya-yakosti-osviti-pisa-2022>)

Аналізуючи результати цих досліджень, ми засвідчуємо низький рівень підготовки учнів шкіл. Зрозуміло, що зниження рівня знань за останній період відбулося у зв'язку з переходом на онлайн-навчання через пандемію COVID-19 та широкомасштабні бойові дії. Але такий рівень буде впливати на рівень абітурієнтів і, як наслідок, на рівень здобувачів вищої освіти, а також на вибір спеціальностей.

За результатами вступної кампанії 2023 року, всього було подано **645434** заяви для вступу на бакалаврат денної форми навчання. Рейтинг найпопулярніших серед абітурієнтів спеціальностей виглядає так:

1. 081 «Право» (50970 заяв).
2. 122 «Комп'ютерні науки» (41325 заяв).
3. 053 «Психологія» (40390 заяв).
4. 035 «Філологія» (40186 заяв).
5. 073 «Менеджмент» (39132 заяви).
6. 121 «Інженерія програмного забезпечення» (27605 заяв).
7. 075 «Маркетинг» (24275 заяв).
8. 014 «Середня освіта» (22277 заяв).
9. 125 «Кібербезпека та захист інформації» (18937 заяв).
10. 051 «Економіка» (16146 заяв).

(<https://www.education.ua/news/2023/12/01/naipopuliarnishi-spetsialnosti-2023-pidsumky-vstupnoi-kampanii/>)

Як бачимо, серед 10 популярних спеціальностей немає ані математичних, ані технічних спеціальностей, які потребують знання фізики й математики, популярними також не були педагогічні спеціальності.

У той же час за даними Міністерства економіки України на ринку праці потрібні:

1. Інженери та технічні спеціалісти для відновлення оборонно-промислового комплексу і розвитку вітчизняних військових технологій;
2. Військові фахівці усіх спеціальностей;
3. Випускники зі STEM-освіти (наука, технології, інженерія та математика) мають гарні перспективи працевлаштування у зв'язку з потребами цифровізації та технологічної модернізації економіки;
4. Медичні працівники, зокрема реабілітологи, психологи й фахівці сфери освіти;
5. Фахівці енергетичної галузі для відновлення енергосистеми країни та впровадження проєктів зеленого переходу;

6. Спеціалісти з публічної політики та врядування для реформування державного управління;
7. Спеціалісти будівельної сфери, такі як архітектори, проєктанти, інженери тощо, потрібні у переробній та машинобудівній промисловості загалом через масштабні обсяги відбудови інфраструктури та промисловості. (<https://www.education.ua/news/2023/12/01/naipopuliarnishi-spetsialnosti-2023-pidsumky-vstupnoi-kampanii/>; <https://rubryka.com/article/defitsyt-tehnicnyh-spetsialistiv-v-ukrayini/>).

Наведені дані показово демонструють взаємозв'язок між якістю викладання фізики, математики, хімії, вибором спеціальності навчання у ВНЗ та дефіцитом спеціалістів на ринку праці.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в аналізі потреб суспільства у фахівцях інженерних спеціальностей та їхньому дефіциті в умовах необхідності розвитку промисловості. У статті актуалізується проблема виховання інженерних компетентностей в учнів шкіл, як передумова збільшення фахівців інженерних та технічних спеціальностей. Розглядаються методи та засоби виховання інженерних компетентностей на уроках фізики, зацікавлення учнів у вивченні природних явищ та принципів роботи механізмів і машин, побутових приладів, сучасних технологій. Таким чином, роль STEM освіти, як основного методу реалізації виховання інженерних компетентностей, стає визначальною, і у зв'язку з цим набуває актуальності питання посилення міждисциплінарних зв'язків між фізикою, хімією, математикою, як комплексного підходу у піднятті рівня освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток індивідуальності починається з дитячого садочку та школи. У школі дитина починає отримувати перші знання, перший погляд на навколишній світ. Процес навчання направлений на отримання знань, набутих попередніми поколіннями. Під час навчання дитині, підлітку, юнаку деякі навчальні компоненти даються легко, деякі викликають труднощі, Щось вивчається з інтересом та задоволенням, щось не подобається, але, в будь якому випадку, йде процес розвитку тих чи інших навиків, формуються алгоритми та види мислення. Навчання формує базу знань та вміння використовувати ці знання. Якщо цей процес систематизований, учень починає оцінювати навколишній світ із розумінням процесів, які відбуваються. Дитина, підліток не в змозі оцінити, які знання будуть потрібні в

подальшому житті, яка професія стане покликом. Нерідко людина, яка отримує передвищу фахову освіту або вищу освіту, приходиться до висновку, що це не та професія яка їй потрібна. Відбувається це тому, що на вибір професії, найчастіше, впливають батьки, тому, коли здобувачі отримують знання, під час цього процесу формуючи певні погляди, людина починає розуміти, що їй потрібно. Дуже часто випускники шкіл або здобувачі вищих навчальних закладів хотіли б отримати професію, яка їх цікавить, яка їм подобається, але, як виявляється пізніше, для вибору такої спеціальності у них немає відповідних знань. Всебічний розвиток особистості, надання всеохоплюючих знань, виявлення схильностей до вивчення тих чи інших навчальних компонентів та їх розвиток, – усе це повинна вирішувати школа.

Цифрові та інтернет-технології надзвичайно потужно інтегровані у сучасний світ. З інтернету беруться знання, в інтернеті є розваги, дозволя, а також готові відповіді на завдання й готові рішення та розв'язання задач. Як наслідок, учень не отримує навиків самостійно мислити, розв'язувати завдання, самостійно вирішувати ті чи інші проблеми, які виникають під час як професійної діяльності, так і в повсякденному житті. У побуті все більше людей не розуміють та не вміють вирішувати елементарні проблеми господарювання, більшість будівельників-ремонтників не має інженерних знань, часто вони виконують будівельні та ремонтні роботи завдяки сюжетам з YouTube, або як кажуть: «Google в допомогу», куди теж викладають свій досвід такі ж самі майстри – і так по колу.

Виникає питання: як розірвати це коло, що треба зробити, щоб наша молодь отримувала знання, які допоможуть нам підняти нашу промисловість, роботизувати її, щоб запрацювали конструкторські бюро, відбувся технологічний прорив.

Одним із засобів вирішення такого питання є розробка та впровадження концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, головна мета якої – створити школу, де буде комфортно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті; школу, де вчать критично мислити, експериментувати та не боятися висловлювати власну думку. Основним напрямком Нової української школи є формування 10 ключових компетентностей, до яких належить й формування основних математичних компетентностей, та компетентностей у

природничих науках і технологіях (<https://imzo.gov.ua/osvita/nush/-2024>).

Формування основних компетентностей у природничих науках і технологіях – це наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його у практичній діяльності. Це також уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати. Математична компетентність – це культура логічного і алгоритмічного мислення, уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності, здатність до розуміння і використання простих математичних моделей та уміння будувати такі моделі для вирішення проблем (<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>).

Одним із напрямків реалізації концепції Нової української школи є STEM-освіта. Сама назва такої освіти визначає напрям її діяльності: 1) природничі науки (Science), 2) технології (Technology), 3) технічну творчість (Engineering), 4) математику (Mathematics). Як ми бачимо з назви, навчання повинно мати прикладний характер. Нижче перераховані деякі переваги STEM освіти:

1. Розвиток критичного мислення: STEM навчання сприяє розвитку критичного мислення, логічного мислення та аналітичних навичок.
2. Підготовка до майбутніх професій: STEM-освіта готує учнів до майбутніх професій, які вимагають технічних знань та навичок.
3. Сприяння інноваціям: STEM-освіта стимулює творчий підхід до вирішення проблем та сприяє розвитку нових технологій та інновацій.
4. Розвиток комунікаційних навичок: У STEM-освіті важливою є співпраця та комунікація, що сприяє розвитку комунікаційних навичок учнів.
5. Підвищення конкурентоспроможності: STEM-освіта допомагає учням стати конкурентоспроможними на ринку праці та успішними у сучасному світі.

Отже, STEM-освіта важлива для розвитку учнів як громадян, готових до викликів сучасного світу (<https://imzo.gov.ua/stem-osvita/>).

Виховання інженерних компетентностей в учнів шкіл має декілька важливих причин.

- По-перше, це допомагає розвивати критичне та творче мислення. Інженерні компетентності вимагають аналізувати проблеми, шукати рішення та розробляти нові ідеї. Ці навички є необхідними для

успіху в сучасному світі, де інновації й технологічний прогрес є ключовими факторами.

- По-друге, виховання інженерних компетентностей сприяє розвитку практичних навичок учнів. Вони навчаються працювати з різними інструментами, матеріалами та технологіями, що дозволяє їм стати більш самостійними та впевненими у реалізації своїх ідей. Це також сприяє розвитку проблемного мислення та вмінню шукати рішення.
- По-третє, виховання інженерних компетентностей сприяє розвитку колективної роботи та комунікаційних навичок. Учні навчаються співпрацювати, обмінюватися ідеями та працювати в команді, що є важливими навичками для успіху в будь-якій сфері життя.

Крім того, виховання інженерних компетентностей сприяє розвитку технологічної грамотності учнів. Вони навчаються використовувати сучасні технології та інструменти, що дозволяє їм бути активними учасниками цифрового суспільства.

Отже, виховання інженерних компетентностей в учнів шкіл не означає, що всі учні стануть інженерами, але це надає учням багато переваг, включаючи розвиток критичного та творчого мислення, практичних навичок, комунікаційних навичок та технологічної грамотності. Це допомагає підготувати їх до викликів сучасного світу та розвитку інноваційних технологій.

Україна має багато вчених, які є в авангарді впровадження виховання інженерних компетентностей в учнів шкіл, наприклад:

1. Олександр Захарченко – професор, який досліджує вплив інженерної освіти на розвиток творчих здібностей учнів.

2. Ірина Шевченко – наукова співробітниця, яка досліджує методи викладання інженерних наук у школах та їхній вплив на розвиток критичного мислення учнів.

3. Олена Кравченко – доктор педагогічних наук, яка спеціалізується на вивченні інженерної освіти та її впливу на розвиток технічних навичок учнів.

4. Володимир Литвиненко – професор, який досліджує використання інноваційних методів навчання інженерних наук у школах та їхній вплив на розвиток творчості учнів.

І це лише декілька вчених, які займаються вивченням виховання інженерних компетентностей у учнів шкіл в Україні.

Для реалізації розвитку інженерного мислення в школах використовуються різні методи.

З 2020 року в школах України запровадженні інженерні тижні (<https://engineeringweek.org.ua/>). Інженерний тиждень – проєкт для учнів молодших, середніх та старших класів, покликаний зацікавити наукою й надати їм поштовх до розвитку власного інженерного потенціалу. У 2024 році, під час проведення інженерного тижня, учні разом з учителями розглянули технології з виготовлення меблів з картону, які використовуються у всьому світі з 1960-х років та спробували власноруч виготовити предмети інтер'єру для укриттів; розглянули досвід переробки будівельних матеріалів вітчизняними та іноземними компаніями й концепції будівництва; розглянули можливість збору, очищення та використання дощової води в різних галузях, зокрема для військових потреб на фронті; учні різних класів мали спробу зібрати портативні освітлювальні прилади, механічні іграшки. Під час інженерного тижня були проведені тематичні уроки, учні виконували інженерні завдання (<https://engineeringweek.org.ua/>).

Основним елементом STEM-освіти є освітній компонент – фізика. Саме на уроках фізики даються поняття фізичних явищ, законів, які використовуються в проєктуванні, виробництві та експлуатації механізмів і машин. Розділи фізики лежать в основі таких освітніх компонентів як «Спротив матеріалів», «Аеродинаміка», «Гідродинаміка», «Електротехніка», «Теоретична механіка», «Теорія механізмів і машин», «Теорія теплових машин» тощо, – список дуже великий.

У навчальній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів з «Фізики для 7 - 9 класів», яка затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804 зазначено, що фізика є фундаментальною наукою, яка вивчає загальні закономірності перебігу природних явищ, закладає основи світорозуміння на різних рівнях пізнання природи й надає загальне обґрунтування природничо-наукової картини світу. Сучасна фізика, крім наукового, має важливе соціокультурне значення. Вона стала невід'ємною складовою загальної культури високотехнологічного інформаційного суспільства.

Навчання фізики в основній школі спрямовується на досягнення загальної мети базової загальної середньої освіти, яка полягає в розвитку та соціалізації особистості учнів, формуванні їхньої національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких навичок і навичок життєзабезпечення, здатності до

саморозвитку та самонавчання в умовах глобальних змін і викликів (Балтер, 2017).

Фізика разом з іншими предметами робить свій внесок у формуванні ключових компетентностей, а саме: математичної, інформаційно-цифрової, основної компетентності у природничих науках і технологіях, уміння вчитися впродовж життя.

Основні компетентності у природничих науках і технологіях, як і математичні компетентності, передбачають формування в учнів уміння пояснювати природні явища і технологічні процеси, використовувати знання з фізики для вирішення завдань, пов'язаних із реальними об'єктами природи і техніки, за допомогою фізичних методів самостійно чи в групі досліджувати природу; виховувати відповідальність за ошадне використання природних ресурсів, готовність до вирішення проблем, пов'язаних зі станом довкілля, оцінку значення фізики та технологій для формування цілісної наукової картини світу, сталого розвитку.

Інформаційно-цифрові компетентності складаються з уміння визначати можливі джерела інформації, виокремлювати необхідну інформацію, оцінювати, аналізувати, перекодовувати інформацію; використовувати сучасні пристрої для отримання, опрацювання, збереження, передачі та представлення інформації; використовувати сучасні цифрові технології і пристрої для вивчення фізичних явищ, для обробки результатів експериментів, моделювання фізичних явищ і процесів; дотримуватися правил безпеки в мережах та мережевого етикету (Балтер, 2017).

Всі ці компетентності виховують ініціативність і підприємливість, уміння застосовувати фізичні знання для генерування ідей та ініціатив щодо проєктної, конструкторської та винахідницької діяльності, для вирішення життєвих проблем, пов'язаних із матеріальними й енергетичними ресурсами; прогнозувати вплив фізики на розвиток технологій, нових напрямів підприємництва; оцінювати можливість застосування набутих знань з фізики в майбутній професійній діяльності, для ефективного вирішення повсякденних проблем; оцінювати власні здібності щодо вибору майбутньої професії, пов'язаної з фізикою чи технікою; економно й ефективно використовувати сучасну техніку, матеріальні ресурси; ефективно організовувати власну діяльність; цілісне ставлення до фізичних знань, результатів власної праці та праці інших людей; усвідомлення необхідності виваженого підходу до вибору професії; ініціативність, працьовитість, відповідальність як запоруку

результативність власної діяльності; прагнення досягти певного соціального статусу, зробити внесок до економічного процвітання держави (Балтер, 2017).

Для реалізації цих компетентностей потрібні такі навчальні ресурси: завдання на виконання розрахунків, алгебраїчних перетворень, побудову графіків, малюнків, аналіз і представлення результатів експериментів та лабораторних робіт, обробка статистичної інформації, інформації наведеної в графічній, табличній й аналітичній формах, навчальні проекти, конструкторські завдання, фізичні задачі, ситуативні вправи щодо дослідження стану довкілля, ощадного використання природних ресурсів тощо, відвідування музеїв науки й техніки, освітні цифрові ресурси, навчальні посібники, приклади успішних бізнес-проектів у галузі новітніх технологій (мікроелектроніка, нанотехнології, космічна техніка, електромобілі тощо), навчальні екскурсії на високотехнологічні підприємства, зустрічі з успішними підприємцями (Балтер, 2017).

Але в сучасній школі викладання фізики дуже часто зводиться до сухої констатації фізичних законів, наведення прикладів з підручника та розв'язування задач. Якщо приклади застосування ще сприймаються учнями, то рішення задач, як правило, виявляється проблематичним, бо багато учнів стикаються з низьким знанням математики, а деякі – взагалі з незнанням. Це дуже велика проблема, яку треба вирішувати. Аналізуючи коріння цієї проблеми, розмовляючи зі школярами, виявилось, що проблема низької успішності в математиці, фізиці, хімії лежить в погляді батьків на вивчення цих предметів. Такі батьки з першого класу кажуть дитині, що вони були гуманітаріями, тому і їхні діти гуманітарії, їм не дано вивчати всі ці предмети. Тобто дитина отримує посил, що вчити такі предмети не потрібно, відповідно, вдома їм у виконанні домашнього завдання ніхто не допоможе. У підсумку ми отримуємо учня, який вже у середній школі не здатен вивчати точні науки, навіть якщо вони йому подобаються.

Для зацікавлення вивчення фізики, виховання інженерних компетенцій у непростих умовах можна використовувати наступні методи:

1. Практичні завдання: треба пропонувати учням цікаві практичні завдання, які дозволять їм відчувати себе науковцями, допомагати учням застосовувати фізичні принципи до розв'язання реальних інженерних завдань. Наприклад, у створенні простих механізмів або конструюванні пристроїв. Діти найкраще

вчаться, коли можуть самі досліджувати й експериментувати. Наприклад, можна дослідити закон всесвітнього тяжіння, а конкретно, чи правда, що всі тіла падають з одним і тим же прискоренням у певному місці. Або зробити економічний або екологічний ліхтарик, обов'язково електричний.

2. Лабораторні роботи: являються можливістю на практиці під керівництвом учителя дослідити фізичні закони, навчитися самостійно використовувати лабораторне обладнання, аналізувати отримані дані, робити висновки.
3. STEM-проект: запропонувати учням працювати над проектами, які вимагають використання фізичних знань для створення нових продуктів або розв'язання проблем. STEM-проект – це спосіб досягнення цілі шляхом детальної розробки проблеми, що завершується реальним практичним результатом. Педагог здійснює супровід проекту і спонукає до пошукової діяльності вихованців, допомагає у визначенні мети, завдань проекту, орієнтовних методів/приймів дослідницької діяльності та пошуку інформації для розв'язання окремих навчально-пізнавальних завдань ([https://drive.google.com/file/d/1jF4z8ADQG X59abukBq8N5JRi8Vd4AmvI /view](https://drive.google.com/file/d/1jF4z8ADQG X59abukBq8N5JRi8Vd4AmvI/view), <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNY S/article/download/1734/pdf>).
4. Робота в команді: організувати розв'язання інженерних завдань в команді, тобто сприяти співпраці між учнями. Це дозволить розвивати навички комунікації та роботи в команді. Наприклад, виконання STEM-проекту в колаборації учнів.
5. Використання технологій: залучення сучасних технологій, таких як симуляції, віртуальні лабораторії або програмування для дослідження фізичних явищ і створення інженерних рішень.
6. Підтримка творчості: заохочення учнів думати творчо та експериментувати, щоб знайти нові способи вирішення проблем. Демонструвати дітям, як фізичні принципи застосовуються у реальному житті. Залучати учнів для пошуку кейсів застосування фізики у технологіях, медицині, спорті тощо.
7. Проведення дискусій: спонукати дітей ставити питання, обговорювати та аналізувати фізичні явища. Створити атмосферу відкритості та дозволити дітям

висловлювати свої думки стосовно вирішення тих чи інших проблем.

8. Проведення конкурсів на кращу ідею щодо вирішення поставленої проблеми.
9. Організація цікавих екскурсій та лабораторних робіт: відвідування музеїв, лабораторій або проведення цікавих дослідів разом з дітьми. Це допоможе їм побачити фізику в дії. Дуже цікавим для відвідування є технологічний музей «Експериментаріум» у Києві.

Київський музей «Експериментаріум» є прикладом того, як яскраво та доступно викладати фізику, яка буде цікава всім. Його відвідують діти й дорослі – ті, хто знають фізику і ті, хто не знають. Усім цікаво подивитися на фізичні явища і прочитати їхнє наукове пояснення.

Висновки. Технологічний прорив у промисловості й економіці можливий тільки за умов підготовки відповідних фахівців. Вирішити цю проблему можна тільки завдяки реформуванню середньої школи методом запровадження STEM-освіти та змінюючи

відповідно до потреб цієї освіти матеріально-технічну базу шкіл, збільшуючи безкоштовний навчальний інтернет контент державною мовою. Одним із найважливіших інструментів впровадження STEM-освіти є новий підхід у викладанні фізики. Використання наочності, різноманітні конструктори, моделі, можливість проведення фізичних дослідів власноруч, а не віртуально, виконання проєктів поза школою – все це стимулює вивчення фізики, розвиває інженерне мислення, практичне застосування та пояснення навколишніх процесів, принципів роботи механізмів, машин, стимулює розвиток конструкторського мислення, виховання інженерних компетентностей. Такий підхід розширює можливості випускників під час вибору спеціальності у процесі вступу до ВНЗ, покращує підготовку фахівців інженерних та технічних спеціальностей. Важливим залишається розвиток міжпредметних зв'язків. Отже, піднімаючи рівень викладання цих освітніх компонентів, заклади освіти збільшують рівень вивчення кожного з них, що підвищує загальний рівень освіти суспільства.

Список використаних джерел

- Древницька Аліна. (2024). Дефіцит «технарів» в Україні впливає на її оборонні можливості: як знайти рішення? URL: <https://rubryka.com/article/defitsyt-tehnichnyh-spetsialistiv-v-ukrayini/-2024>
- Балтер, Г. Б. (2017). *ФІЗИКА 7-9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів* (Програма затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804), с. 1, 2.
- Данілова Любов. (2020). *Проектна діяльність на уроках фізики із використанням підходу STEM*. Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна. URL: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/download/1734/pdf>
- Інститут модернізації змісту освіти. *Нова українська школа*. (2024). URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/nush/-2024>
- Інженерний тиждень. URL: <https://engineeringweek.org.ua/>
- Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2019/2020 навчальному році. (2019). Лист ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» від 22.08.2019 No 22.1/10-2876. URL: <https://drive.google.com/file/d/1jF4z8ADQGX59abukBq8N5JRi8Vd4AmvI/view>
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. (2022). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/rezultati-mizhnarodnogo-doslidzhennya-yakosti-osviti-pisa-2022-2023>
- Найпопулярніші спеціальності 2023: підсумки вступної компанії. (2023). URL: <https://www.education.ua/news/2023/12/01/naipopuliarnishi-spetsialnosti-2023-pidsumky-vstupnoi-kampanii/>
- PISA-2018: основні результати та висновки. Що знають і

References

- Drevnytska A.(2024). The shortage of "technicians" in Ukraine affects its defense opportunities: how to find a solution? URL: <https://rubryka.com/article/defitsyt-tehnichnyh-spetsialistiv-v-ukrayini/-2024> [in Ukrainian]
- Balter G.V. (2017). PHYSICS 7-9 grades. Curriculum for general educational institutions (The program was approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 07.06.2017 № 804), p. 1, 2. [in Ukrainian]
- Danilova L.(2020). Project activities in physics lessons using the STEM approach. Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine. URL: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/download/1734/pdf> [in Ukrainian]
- Institute of Modernization of the Content of Education. New Ukrainian school. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/nush/-2024> [in Ukrainian]
- Engineering week. URL: <https://engineeringweek.org.ua/> [in Ukrainian]
- Methodological recommendations for the development of STEM education in general secondary and out-of-school education institutions in 2019/2020 academic year – a letter from DSU "Institute for Modernization of the Content of Education" of 22.08.2019 No 22.1/10-2876. URL: <https://drive.google.com/file/d/1jF4z8ADQGX59abukBq8N5JRi8Vd4AmvI/view> [in Ukrainian]
- New Ukrainian school: conceptual foundations of secondary school reform. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
- The results of the international research on the quality of education PISA – 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/rezultati-mizhnarodnogo-doslidzhennya-yakosti-osviti-pisa-2022-2023> [in Ukrainian]
- Education.ua. The most popular specialties 2023: results of the entrance company. URL: <https://www.education.ua/news/2023/12/01/naipopuliarnishi-spetsialnosti-2023-pidsumky-vstupnoi-kampanii/> [in Ukrainian]
- PISA-2018: main results and conclusions. What Ukrainian 15-year-old students know and can do / M. Mazorchuk,

вміють українські 15-річні учні. (2020). М. Мазорчук та ін. (Уклад.). Український центр оцінювання якості освіти. Київ: УЦОЯО. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2020/07/National_report_short_PISA_2018.pdf

PISA. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/pisa>

STEM-jcдинф/ URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/>

T. Vakulenko, V. Tereshchenko, G. Bychko, K. Shumova, S. Rakov, V. Horoh; Ukrainian Center for Evaluation of the Quality of Education. Kyiv: UCEQE, 2020. 17 p. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2020/07/National_report_short_PISA_2018.pdf [in Ukrainian]

PISA. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/pisa> [in Ukrainian]

STEM – education. URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/> [in Ukrainian]

Відомості про автора:

Сюсюкан Юрій Миколайович

syusyukan@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-216-223

Матеріал надійшов до редакції 25. 03. 2024 р.

Прийнято до друку 16. 04. 2024 р.

Information about the author:

Siusyukan Yurii Mykolaiovych

syusyukan@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-216-223

Received at the editorial office 25. 03. 2024.

Accepted for publishing 16. 04. 2024.

ТЕРАПЕВТИЧНІ ІГРИ В РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Людмила Таган

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті охарактеризовано терапевтичну гру як один з видів психокорекційної допомоги дітям з порушеннями мовлення. Наголошено на необхідності опанування та застосування терапевтичних ігор в корекційно-розвитковій роботі вчителя-логопеда у воєнний час. У статті описано особливості та наведено приклади терапевтичних ігор для корекції тривожності, агресивності, для позбавлення негативних емоцій, зняття емоційної напруги, стресу; надано рекомендації щодо застосування іграшок у терапевтичних іграх; зазначена роль батьків у збереженні та нормалізації їх власного та психічного стану їхніх дітей.

Ключові слова:

діти з порушеннями мовлення; психологічна корекція; терапевтична гра; негативні емоції; тривожність; агресивність; емоційна напруга; стрес.

Resume:

Tahan Liudmyla. Therapeutic games in the work of a speech therapist teacher. Children with speech disorders may have not only speech disorders, but also other disorders of the development of the psyche as a whole and its individual components. In the absence of not only speech therapy, but also special psychological help, communication, personal development, and behavior will be disrupted, neurotic disorders, and social maladaptation will occur. The article describes the therapeutic game as one of the types of psychocorrective assistance for children with speech disorders. The need to master and use therapeutic games in the correctional and developmental work of a speech therapist during wartime is emphasized. The article describes the features of conducting these games, examples of therapeutic games for the correction of anxiety, for the correction of aggressiveness, for getting rid of negative emotions, for relieving emotional tension, for overcoming stress are given; recommendations on the selection and use of toys in therapeutic games are provided; the role of parents in preserving and normalizing their own and their children's mental state is specified.

Key words:

children with speech disorders; psychological correction; therapeutic game; negative emotions; anxiety; emotional tension; stress.

Постановка проблеми. Через війну багато дітей з порушеннями мовлення часто перебувають у негативних психологічних станах, що заважає вчителям здійснювати корекційно-розвиткову роботу. У зв'язку з цим виникає потреба в опануванні психологічною корекцією вчителем-логопедом для надання психологічної допомоги дітям з порушеннями мовлення під час війни. Впоратися з психокорекційними завданнями може допомогти одна із технологій, якій належить провідне місце – терапевтична гра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні і методичні аспекти використання терапевтичної гри у роботі з дітьми з порушеннями мовлення різнобічно було розкрито у працях: В. Бондар, І. Дмитрієвої, О. Захарова, К. Зелінської, З. Ленів, Н. Манько, С. Миронової, В. Тарасун, В. Тищенко, В. Синьова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. У своїх працях дослідники доводять, що терапевтична гра допомагає долати страхи, зайву напругу, занепокоєння, керувати своїми емоціями та зберігати спокій у стресових ситуаціях. У межах ініціативи Першої леді України з упровадження Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» багатьма психологами, зокрема С. Ройз, Н. Базимою та ін., було створено кілька проєктів для підтримки ментального здоров'я батьків і дітей у часи війни з представленням терапевтичних ігор, які в своїй роботі може використовувати вчитель-логопед, щоб допомогти зняти напругу, розважити та заспокоїти дітей з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Порушення мовлення негативно впливають на загальний психічний розвиток дітей, а саме на розвиток їхньої когнітивної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер. Через мовленнєві проблеми порушується спілкування дітей, і це може призвести до особливостей чи порушень особистісного розвитку і поведінки: такі діти можуть проявляти негативізм, образливість, підвищену дратівливість, навіть агресію. Якщо корекційна робота не відбувається, поступово буде наростати зниження самооцінки, мотивації, невпевненості у собі. В подальшому у таких дітей зазвичай з'являється нестійкість інтересів, відмічаються зміни у характері з проявами замкненості, бурхливими емоційними проявами, і, звичайно, порушується поведінка.

Перелічені негаразди стануть наслідками шкільної неуспішності, невротичних розладів тощо, – в майбутньому це загрожуватиме соціальною дезадаптацією.

Щоб уникнути багатьох названих нашарувань і щоб запобігти соціальної дезадаптації, дітям з порушеннями мовлення вкрай необхідна поряд з логопедичною й психологічною допомогою. Але з різних причин діти з порушеннями мовлення не завжди мають можливість отримувати її від фахового спеціаліста – психолога.

А як налаштувати дитину на заняття з корекції мовлення, якщо вона в тривожному, агресивному, або надзвичайно пасивному стані? Таке заняття виявиться мало результативним, або зовсім не ефективним.

Таким чином, і вчителю-логопеду треба вміти надати психологічну допомогу, особливо зараз –

під час війни, коли діти часто перебувають у негативних емоційних станах. Терапевтичні ігри, багато з яких має психокорекційне спрямування, допоможуть логопедові здійснити психологічну поміч. Головна мета терапевтичної гри – допомогти дитині висловити свої хвилювання через гру, а також проявити творчу активність у розв'язанні складних життєвих ситуацій, моделюючи їх в грі, і, таким чином, позбутися хворобливого внутрішнього стану, пов'язаного з негативним емоційним досвідом.

Вчителю-логопеду треба враховувати, що ефективність терапевтичних ігор залежатиме від батьків дитини, від їхнього усвідомлення власної поведінки в стресових ситуаціях. Насамперед, треба наголосити батькам, щоб вони пам'ятали, що у стресовій ситуації для дитини дуже важлива реакція батьків. Якщо батьки поводять себе впевнено, то дитина почуває себе захищеною. Адже дитина виробляє власну модель поведінки, спостерігаючи за значущими дорослими. Важливо піклуватися не лише про дитину. Дорослому варто дбати про себе, щоб бути головним джерелом допомоги та підтримки для дитини.

Під час війни і дорослі, і діти перебувають в постійному психологічному напруженні, швидше втомлюються, можуть часто плакати або, навпаки, перебувати в емоційному ступорі. Батьки хвилюються за дітей і можуть спостерігати їхню нетипову поведінку. Вони частіше не знають, як допомогти психіці сина чи доньки. Вчитель-логопед може поради́ти батькам пограти з дитиною в нескладні, але ефективні ігри, які допоможуть зняти нервову напругу, позбутися від деяких видів страху. Так, можна запропонувати створити скриньку, в яку дитина ховатиме свої страхи у вигляді зім'ятих малюнків чи папірців. Можна поради́ти зробити Ловця снів з кольорових ниток, як павутинку та повісити його над ліжком дитини і під спокійну мелодію розказати казочку, як Ловець снів «ловить» погані сні і не пускає їх до дитини. Подолати страхи допоможе і янгол-захисник, якого можна разом з дитиною зліпити, намалювати чи склеїти. Добре мати намет, в якому можна заховатися всією родиною та обніматися, ділитися секретами, мріяти, придумувати казки та цікаві історії, гратися ліхтариками, показувати тіньовий театр, дивитися діафільми. Корисними є ігри з водою, яку можна розприскувати, використовуючи водяний пістолет, гумову грушу, шланг із водою; можна переливати-наливати у ємкості, влаштовувати «водоспади», «фонтани» тощо.

Щоб надати психологічну допомогу дитині, вчителю-логопеду важливо знати особливості проведення терапевтичних ігор для корекції

тривожності, агресивності, для позбавлення негативних емоцій, для зняття емоційної напруги, стресу.

Організуючи з дитиною терапевтичну гру, треба розуміти, що її не можна запланувати заздалегідь, гра проводиться за необхідністю. Педагог повинен бути готовим до проведення такої гри у будь-який момент, як тільки у дитини виникне погіршення психічного стану.

Під час гри педагог взаємодіє з дитиною, переживаючи разом з нею різні емоції, пояснюючи що відбувається, таким чином вчить дитину спочатку розуміти свої емоції, а потім – контролювати їх.

Проводяться терапевтичні ігри у спокійній обстановці та багаторазово, щоб дитина з часом, коли відчує необхідність емоційної розрядки або «підзарядки»-тонізації, сама запропонувала пограти в неї. У ході проведення терапевтичної гри стає можливим виявлення прихованих страхів дитини.

Терапевтичні ігри проводять в достатньо просторій кімнаті, щоб дитина мала змогу вільно займатися рухливою діяльністю. В той же час кімната не повинна бути надто великою, щоб дитина не відчувала себе втраченою і відокремленою від педагога. Бажано, щоб одна половина підлоги кімнати була покрита лінолеумом, а інша – килимом, щоб можна було проводити заняття з використанням глини, піску, води на лінолеумі та мати чистий простір для спокійних вправ та обговорень. На килимі можна також виконувати різні основні рухи, а також просто лежати або сидіти. До обладнання кабінету повинні належати: художні матеріали – олівці, фломастери, фарби тощо; ляльки, лялькові будинки з набором меблів та фігурок, що зображають членів сім'ї, звірячу сім'ю; іграшкові предмети побуту – телефони, посуд, кухонну плиту, праску, холодильник тощо; настільні ігри; кубики різних розмірів; тематичні ігрові набори до сюжетно-рольових ігор у лікарню, перукарню тощо; іграшковий транспорт; музичні інструменти за винятком духових; порожні консервні банки з-під фруктів та овочів; картонки з-під яєць; губку, рушник, мотузку, клаптики тканин; різноманітні природні матеріали (глину, пісок, камінці, палички, мох, кору та плоди дерев).

Результат терапевтичної гри залежить від особистості педагога, який має бути спокійним, об'єктивним, достатньо гнучким, відчувати внутрішній стан дитини, вміти налагоджувати теплі стосунки, розуміти дитину та вміти входити в реальний дитячий світ.

Досягти психокорекційної мети при проведенні терапевтичних ігор допоможуть іграшки, які треба правильно підібрати.

1. Іграшки з реального життя.

Такими іграшками є лялькове сімейство, ляльковий будиночок, маріонетки – вони можуть зображати членів реальної сім'ї дитини. Ці іграшки роблять можливим безпосередній вислів почуттів дитини. Гнів, страх, суперництво між братами і сестрами, кризи, сімейні конфлікти можуть виражатися безпосередньо, коли дитина розіграє сценки з людськими фігурками. Машина, вантажівка, човен і каса особливо важливі для упертої, тривожної, сором'язливої або замкнутої дитини, оскільки з цими іграшками можна грати в невизначену гру, не виражаючи ніяких почуттів.

2. Іграшки, які допомагають відреагувати агресію.

Це іграшкові солдатики, рушниця, гумовий ніж, фігурки хижаків – вони можуть використовуватися дітьми для висловлення гніву, ворожості і фрустрації. У обстановці ігрової кімнати агресивні діти відчувають, що їм дозволено виражати агресивні почуття. Від цього у них з'являється задоволення і поступово у них розвиваються більш позитивні почуття.

Іграшки, що зображають диких тварин, також потрібні, оскільки на ранніх стадіях ігрової терапії дітям важко виражати агресивні почуття до людей, навіть якщо це просто ляльки. Такі діти, наприклад, не стрілятимуть у ляльку, що зображає тата, але стрілятимуть в лева. Іноді діти виражають ворожість тим, що кусають, жують і гризуть іграшкових хижаків.

Для явлення творчого потенціалу і для пропрацювання агресивних почуттів знадобиться глина. Її можна м'яти, бити, кидати, енергійно розкочувати, з силою розривати на шматки. Крім того, дитина може користуватися глиною, щоб виліпити фігурки для гри.

3. Іграшки для творчого самовираження і послаблення емоцій.

Найчастіше використовуються пісок і вода та подібні їм речовини, зокрема ефективна в застосуванні манкотерапія. Пісок і вода не мають структури і можуть перетворитися за бажанням дитини в будь-що: в поверхню луни, острів, море та ін. Можливості використання таких матеріалів безмежні. Під час гри з піском у дитини виникає почуття безпеки, оскільки пісочний світ – це світ під контролем. Пісок має властивість пропускати воду. У зв'язку з цим, психологи стверджують, що він поглинає негативну психічну енергію, очищає енергетику людини, стабілізує її емоційний стан.

Наведемо приклади терапевтичних ігор.

Терапевтичні ігри для корекції тривожності

Серед факторів, які призводять до тривожного розладу дитини, виокремлюють:

підвищену тривожність у когось із членів сім'ї, нестійкий емоційний стан дитини, травматичні життєві події, низький рівень соціалізації батьків.

Мильні бульбашки

Розслаблене дихання допоможе дитині швидше заспокоїтись. Глибоке дихання активізує парасимпатичну нервову систему, і це також допомагає швидко розслабитись. Але іноді буває складно навчити дитину дихати, особливо тоді, коли вона відчуває тривогу. Найпростіший спосіб навчити дитину глибоко дихати – це пускати разом із нею мильні бульбашки. Видуваючи бульбашки, дитина робить рівномірні вдихи й видихи, а вигляд бульбашок заспокоює її.

Банка з тривогами

Ця вправа призначена для того, щоб дитина могла висловити вголос свої тривоги й позбутися них. Візьміть склянку або бляшанку з кришкою, ручку й папір; щоразу, коли дитину щось турбуватиме, вона повинна записати це на папері й покласти в банку.

Заспокійлива коробка

Треба зібрати в одну коробку речі, які заспокоюють дитину (наприклад, її улюблена іграшка, книга або картинка). Сюди також можна покласти м'ячики, які дитина стискатиме, відчуваючи стрес, а також інші подібні предмети. Щоразу, коли вона відчуватиме тривогу, речі з коробки допоможуть їй заспокоїтись.

Розфарбовування камінчиків

Малювання має терапевтичний ефект. Розфарбовуючи камінчики в різні кольори, можна допомогти дитині впоратися з тривогою. Положіть гладкі морські камінці в коробку. Скажіть дитині, що ці камінчики заспокоюють. Коли дитина починає тривожитися, запропонуйте їй узяти з коробки камінчик і розфарбувати його.

Пташки і кіт

Діти-«пташки» стоять у великому колі. Посередині кола на стільчику сидить «кіт» і вдає, що спить. Педагог промовляє: «Білий котик спить на лаві серед нашого двора. Прилетіли пташенята. Та як крикнуть раптом...». Діти, узявшись за руки і ступаючи дрібним повільним ритмічним кроком, разом з педагогом звужують коло, зупиняються пліч-о-пліч. Вони дружно промовляють: «Кра!». «Кіт» прокидається і кричить «Няв!». Діти-«пташки» тікають у різні боки, а «кіт» ловить їх.

Бій

У кожного учасника гри шабля (іграшка). Діти стоять парами і починають фехтувати на шаблях. Фехтування проходить тільки між парами дітей, на початковому етапі гри застосовується щит. Перемагає той з пари, хто

першим зуміє доторкнутися шаблею до свого суперника.

Бджілка в темряві

(для корекції тривожності, страху темряви, замкненого простору, висоти)

Педагог: Бджілка перелітала із квітки на квітку (доречно використовувати іграшкову бджолу, яка «перелітає» з лавочки на лавочку, на стільчики, полички різної висоти). Коли бджілка прилетіла на найяскравішу квітку з великими пелюстками, то вона посмакувала нектару, напилася роси та й заснула в середині квітки (використовується дитячий столик, під який залазить дитина). Непомітно настала ніч, і пелюстки почали стулятися (столик накривається тканиною). Бджілка прокинулася, розплющила очі й побачила, що навколо темрява. Вона пригадала, що залишилась у середині квітки, і вирішила спати до ранку. Зійшло сонечко, настав ранок (тканина прибирається), і бджілка знову почала веселитись, перелітати з квітки на квітку.

Гру можна повторювати, посилюючи щільність тканини, тобто збільшуючи ступінь темряви.

Терапевтичні ігри для корекції агресивності, для позбавлення негативних емоцій

Причини дитячої агресивності: конфлікти в родині, заборона на певні форми поведінки, необґрунтовані покарання, гіперопіка та посягання на особисті кордони дитини, відсутність батьківської підтримки й допомоги. Негативним емоціям треба дати вихід. Тож, клацайте бульбашки упаковки, збивайте кеглі, забивайте цвяхи тощо.

Хто сильніше

Дорослий пропонує дитині взятися за кінець мотузки і починає тягти за інший кінець зі словами: «Віддай! Віддай!». Дитина включається в гру, тягне мотузку на себе.

Вежа

З великих і маленьких подушок будується вежа, на яку дитина застрибує. Вежа будується такої висоти, щоб стрибок був безпечний для дитини.

Чарівний мішечок

Виготовити його можна з будь-якого матеріалу. Чудово буде, якщо дитина братиме участь у його створенні. На мішечку обов'язково мають бути зав'язки, щоб мати можливість його закрити. Мішечок можна замінити спеціальною коробочкою, яка закривається.

Під час збудження не варто дитину намагатися заспокоїти, подавляти її емоційні спалахи. Краще дати можливість викричатись прийнятним способом.

Домовтеся з дитиною, що в разі потреби вона може викричатись в мішечок стільки, скільки їй потрібно, після чого його потрібно надійно

зав'язати. Поклавши в сторону мішечок, дитина розмовлятиме спокійно – це правило також варто заздалегідь обговорити.

Зберігайте мішечок в певному місці і використовуйте його виключно за призначенням.

Злобний малюнок

Приготуйте, краще разом з дитиною, малюнок із зображенням злості, агресії, гніву. Зображення може бути будь-яким – образним або абстрактним. Можна використати ілюстрації з журналів і газет. Вже на підготовчому етапі дорослий може перетворити майбутній спалах гніву в гру, застосувавши почуття гумору. Таку заготовку-малюнок покладіть в доступному місці. Під час агресивного спалаху запропонуйте дитині скористатися «шедевром». Малюнок можна зім'яти і відкинути в куток, порвати, пошматувати, покусати, потоптати, пограти зім'ятим аркушем у футбол. Поступово дитина почне заспокоюватися. Попросіть прибрати шмаття від малюнку і викинути у смітник. Зазвичай під кінець такого дійства дитина починає отримувати задоволення від захопливої гри і завершує її в гарному настрої.

Мовчазна помічниця

Йдеться про подушку для биття. Краще, якщо вона матиме темний колір. Найбільше підходить ця вправа тим дітям, які схильні до бійки, віднімання особистих речей у товаришів. Нехай б'є, штовхає ногами подушку, коли відчує напад гніву. Вдома можна використовувати подушку, боксерську грушу, надувний молоток.

Лісоруб

Ця вправа дає можливість зняти фізичну й емоційну напругу, отримати заряд бадьорості. Проводьте її після «сидячих» видів діяльності. Продумайте можливість забезпечення вільного простору для комфортного «рубання дров». Обговоріть з дитиною, як потрібно рубати дрова, тримати сокиру, в якій позі зручно стояти, як краще покласти колоду. Запропонуйте нарубати якомога більше дров, не жалюючи сил. Чудово, якщо «маленький агресор» супроводжуватиме свої дії звуками: «Хе!», «Ха!» або іншими. Можна «рубати дрова» уявною сокирою, рулоном, звернутим з газет, старих шпалер тощо.

Війни на воді

Чудово знімають напругу різновиди водних боїв, змагань. Можна виготовити паперові кораблики і «воювати» ними, підганяючи кораблі свого флоту повітрям, яке видуває через трубочку «агресор». Можна переганяти водною акваторією повітряні кульки, пластикові кульки за допомогою дихання. Можна грати у водний більярд, збиваючи кульки на воді іншими кульками. Такі ігри можна проводити індивідуально, в парі, в невеликій групі.

Боксер

На підлогу покладіть обруч. Дитина в центрі обруча імітує удари боксера.

Огірок – буряк

Діти передають по колу м'яч та називають один одного якимись необразливими словами: фруктом, овочем чи квіточкою. Така умова допомагає агресію перевести в позитив.

Паперовий листопад

У цій грі можна порвати сторінки газет і журналів на шматки, а потім підкидати оберемки паперу вгору зі словами: «Листи кружляються і падають!» Наприкінці гри обов'язково організуйте «збирання листів».

Салют

Підкидайте разом з дитиною дрібні деталі конструктора або кульки, бусини. Потім збирайте у коробку і, якщо дитина захоче, відновіть гру – «салют продовжується».

Смітник

Візьміть картонну коробку великих розмірів і скидайте в неї різноманітні непотрібні предмети – коробочки, пластикові пляшечки, ганчірочки зі словами: «Викидаємо сміття!»

Тигр на полюванні

Педагог – тигр. За ним стають тигрята. Тигр навчає дітей полювати. Тигрята повинні наслідувати рухи і не вискакувати попереду тигра, інакше отримають ляпанець. Тигр дуже повільно виставляє вперед одну ногу з п'ятки на носок – витягає одну пазуристу лапу, потім виставляє другу ногу, другу лапу, підгинає голову, вигинає спину і повільно й обережно крадеться до здобичі. Зробивши 5-6 стрибків, він групується, притискує до грудей «лапу», голову, присідає, готуючись до вирішального стрибка, і різко стрибає, видаючи голосний клич: «Ха!». Тигрята роблять усе це з ним одночасно.

Чарівний обруч

Педагог пропонує дітям стати в коло, у центрі якого лежить обруч. Далі пояснює, що цей обруч чарівний і кожен, хто стане в нього, перетворюється на веселого цуцика (злу пантеру, сумного зайчика, здивовану кізочку). Під відповідну музику діти почергово виконують ролі.

Терапевтичні ігри для зняття емоційної напруги, стресу.

Крапелька фарби.

Крапніть акварельною фарбою у воду та дивіться на перетворення краплі на узор;

поспостерігайте, як фарба розчиняється у воді. Спробуйте з дитиною зобразити цю краплю фарби в воді у таночку.

Брикання

(для зняття емоційного і м'язового напруження)

Дитина лягає на спину на килимі. Ноги вільно розкинуті. Повільно вона починає почергово згинати-розгинати ноги, імітуючи брикання бика. Поступово збільшується сила і швидкість брикання. На кожний удар ногою дитина говорить «Ні», збільшуючи інтенсивність удару.

Квітка та свічка

(для розслаблення та глибокого дихання)

Дитина уявляє, що у неї в одній руці приємно пахне квітка, а в іншій – запалена свічка. Повільно робить вдих через ніс й уявляє, що відчуває запах квітки. Повільно видихає через рот, наче задуває свічку. Повторює кілька разів.

Лінивий кіт

(для зняття м'язового напруження)

Пропонуємо дитині уявити, що вона – лінивий кіт, який щойно прокинувся після приємного довгого сну. Широко позіхнути. Помурчати, понявкати, як кіт. Потім витягнути руки, ноги та спину – і потягтися повільно, як кіт. Розслабитися.

Черепашка

(для зняття м'язового напруження)

Пропонуємо дитині уявити, що вона – черепаха, яка йде на повільну, розслаблену прогулянку. Потім уявити, ніби раптово почався дощ. Щільно згорнутися в калачик під панциром десь на десять секунд. Потім уявити, що знову вийшло сонце, тому можна вилазити з панцира та продовжити розслаблену прогулянку. Повторити кілька разів.

Отже, використовуючи в корекційно-розвитковій роботі терапевтичні ігри вчитель-логопед допоможе дитині з порушеннями мовлення справлятися зі складними почуттями й ситуаціями, сприятиме зменшенню впливу негативних емоцій, агресії, страху, нерішучості, невпевненості на психічний стан своїх вихованців. Надання психологічної допомоги під час війни позитивно впливатиме на результативність логопедичної роботи та, найголовніше, – на психічне здоров'я маленьких українців.

Список використаних джерел

- Атемасова, О.А. (2010). *Агресивна дитина: як їй допомогти*. Харків: Вид-во «Ранок». 176 с.
- Дієві методи роботи зі страхами, тривожністю та агресією у дошкільників. Наталія Базіма. (2024). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tBkr66sdkvw>
- Добірка ігор для дітей та дорослих від психологині Світлани Роїз. (2024). URL: <https://www.unicef.org/ukraine/documents/antistress-games-for-kids>

References

- Atemasova O.A. (2010). *Aggressive child: how to help him*. Kh.: Publishing house "Ranok". 176 p. [in Ukrainian]
- Effective methods of working with fears, anxiety and aggression in preschoolers. Natalia Bazima <https://www.youtube.com/watch?v=tBkr66sdkvw> (access date: 05/04/24) [in Ukrainian]
- Selection of games for children and adults by psychologist Svitlana Roiz <https://www.unicef.org/ukraine/>

- Гри для зняття стресу у дітей від Світлани Роїз.*
URL: <https://www.unicef.org/ukraine/documents/antistress-games-for-kids>
- Коли дитині сумно чи страшно. Терапевтична гра для дітей Світлани Роїз українською.* (2024).
URL: https://www.youtube.com/watch?v=5-4f-vCh2Ag&ab_channel=PaniKalyna
- Мартиненко, І.В. (2019). *Логопсихологія. Курс лекцій.* Навчальний посібник. Київ: ДІА. 120 с.
- Омельченко, Я., & Кісарчук, З. (2008). *Психологічна допомога дітям з тривожними станами.* Київ: Шкільний Світ. 112 с.
- Психологічний розвиток дитини-дошкільника:* Навч. посіб. для педагогів, психологів, вихователів дит. дошк. закладів, студ. сер. і вищ. пед. закладів, батьків. (2004). С.С. Кулачківська (Наук. ред.), Київ: Світоч.
- Конопляста, С.Ю., & Сак, Т.В. (2010). *Логопсихологія:* Підручник для студентів ВНЗ. Київ: Знання. 256 с.
- documents/antistress-games-for-kids (access date: 05/04/24) [in Ukrainian]
- Games for relieving stress in children by Svitlana Roiz <https://www.unicef.org/ukraine/documents/antistress-games-for-kids> (access date: 04.05.24) [in Ukrainian]
- When a child is sad or scared. Therapeutic game for children by Svitlana Roiz in Ukrainian. https://www.youtube.com/watch?v=5-4f-vCh2Ag&ab_channel=PaniKalyna (access date: 05/04/24) [in Ukrainian]
- Martynenko I.V. (2019). Logopsychology. Course of lectures. Tutorial. 3rd ed., corrected. and supplemented. K.: DIA. 120 p. [in Ukrainian]
- Omelchenko Ya., Kisarchuk Z. (2008). Psychological assistance to children with anxiety states. K.: Shk. World. 112 p. [in Ukrainian]
- Psychological development of a preschool child: Education manual for teachers, psychologists, educators of children, boards institutions, students and higher ped. institutions, parents / S.E. Kulachkivska (scientific ed.), S.O. Ladyvir, T.O. Pirozhenko and others. (2004). K.: Svitoch. [in Ukrainian]
- Konopliasta S.Yu., Sak T.V. (2010). Logopsychology: A textbook for university students. K: Znannia, 256 p. [in Ukrainian]

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: 10.33842/22195203-2024-1-32-224-229

Матеріал надійшов до редакції 08. 05. 2024 р.
Прийнято до друку 28. 05. 2024 р.

Information about the author:

Tahan Liudmyla Volodymyrivna
Lyudmilavl.3011@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-224-229

Received at the editorial office 08. 05. 2024.
Accepted for publishing 28. 05. 2024.

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛІНГУ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Тетяна Харченко, Наталя Гостіщева

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Останнім часом цифровий сторітелінг посідає лідируючі позиції у різних сферах, зокрема у бізнесі, рекламі та освіті. Така інноваційна освітня технологія є перспективною у навчанні нового покоління учнів/студентів, які оточені цифровим середовищем у повсякденному житті. У статті розглянуто низку питань, що розкривають можливості та перспективи впровадження цифрового сторітелінгу в сучасний освітній процес. Представлено визначення сторітелінгу, освітнього сторітелінгу та цифрового освітнього сторітелінгу, розкрито їхні характерні особливості. Схарактеризовано основні види цифрового освітнього сторітелінгу: візуальний сторітелінг, аудіо-сторітелінг, трансмедійний сторітелінг, аналітичний сторітелінг, іммерсивний сторітелінг. Розглянуто перспективи цифрового освітнього сторітелінгу як освітньої технології, яка розширює можливості викладача і студента за рахунок використання сервісів для розробки інтерактивного навчального контенту, візуалізації даних, реалізації дидактичних ігор, розробки анімованого сторітелінгу, запису аудіо-сторітелінгу, створення відео-сторітелінгу, організації зворотного зв'язку. Наведено приклади популяризації цієї технології у навчанні англійської мови, зокрема, відображення принципу сторітелінгу у сучасних НМК з навчання англійської мови; вказано мету і завдання Міжнародного конкурсу з цифрового сторітелінгу «Життєві історії для зміцнення та натхнення від тих, хто навчає та вчить англійську мову», започаткованого у 2023 році низкою навчальних закладів і установ України, Молдови та Угорщини.

Ключові слова:

технологія сторітелінг; цифровий сторітелінг; освітній сторітелінг; типи цифрового освітнього сторітелінгу; навчання англійської мови.

Resume:

Kharchenko Tetiana, Gostishcheva Natalia. Educational potential of digital storytelling in teaching English.

Nowadays, digital storytelling is becoming popular in business, advertising, and education. This innovative educational technology is considered to have promising perspectives in teaching a new generation of students who are surrounded by a digital environment in everyday life. The article deals with a number of issues that reveal the possibilities and prospects of introducing digital storytelling into the modern educational process. Definitions of storytelling, educational storytelling and digital educational storytelling are presented, their characteristic features are revealed. The main types of digital educational storytelling are defined as follows: visual storytelling, audio storytelling, transmedia storytelling, analytical storytelling, data storytelling, immersive storytelling. The possibilities of digital educational storytelling as an educational technology are given. They are: the capabilities of both a teacher and a student through the use of services for the development of interactive educational content, data visualization, the implementation of didactic games, the development of animated storytelling, the recording of audio storytelling, the creation of video storytelling. The expected feedback is also considered. Examples of digital storytelling technology in English language teaching are given, such as: modern resources of teaching English based on storytelling principles; the purposes and tasks of the International Digital Storytelling Competition "Life stories to heal and inspire from those who teach and learn English", announced in 2023 by a number of educational institutions of Ukraine, Moldova and Hungary. Digital stories encourage and motivate students to communicate, develop critical thinking and soft skills, help to create their own projects and explore the most effective way to present them.

Key words:

storytelling; digital storytelling; educational storytelling; types of digital educational storytelling; teaching English.

Постановка проблеми. У пошуку ефективних освітніх технологій та з метою залученості аудиторії до активних навчальних дій викладачі англійської мови вдаються до інновацій. Сучасний викладач має шанси на успіх лише у випадку, якщо він використовує різні інноваційні технології навчання англійської мови, здійснює рефлексію освітньої діяльності, аналізує отриманий зворотній зв'язок (feedback), критично і креативно ставиться до вибору технологій навчання, до планування та здійснення процесу навчання за тією чи іншою технологією. Слід враховувати, що сучасні студенти – представники високотехнологічного суспільства, які навчилися жити у нескінченному потоці інформації, яку вони сприймають лише за умови, якщо вона привертає їхню увагу, або якщо у них виникає потреба знайти необхідну інформацію і розібратися в питанні (тобто мотивація).

До того ж, формат, який у повсякденному житті привертає увагу студента – це різні види медіа засобів, з якими він стикається у

соцмережах та інтернеті (фото, відео, аудіо та різні види їхнього поєднання з текстовими формами подачі інформації). Спостерігається, що максимальної концентрації уваги досягають слайд-шоу або нетривалі відео-ролики (типу Reels або Shorts), які одразу зосереджені навколо головної думки, не даючи часу зволікати чи нудьгувати. Підлітки можуть годинами переглядати такий медіаконтент і залишатися залученими в процес. Тож, слід використовувати подібний формат отримання молоддю інформації, наповнюючи його відповідним навчальним змістом, дотримуючись форми історії з її сюжетом, динамікою, емоційною складовою тощо. У зазначених випадках студенти залишатимуться активними та залученими в процес навчання, що сприятиме підвищенню ефективності і результативності навчання іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом великої популярності набуває така технологія навчання, як цифровий освітній сторітелінг (дослівно з англійської мови story –

історія, telling – розповідати), який міцно займає позиції найпопулярнішого формату для комунікації за рахунок масштабного залучення цільової аудиторії та емоційного впливу на неї. Цей формат знайшов застосування у багатьох галузях життєдіяльності – бізнес, маркетинг, сфера розваг, освіта – і заслуговує на визначення його педагогічного потенціалу. Висвітленню переваг сторітелінгу в маркетингу присвятили свої праці такі автори, як Д. Армстронг, Н. Корж та ін. Використанню сторітелінгу в освітньому контексті присвятили свої дослідження К. Єган, С. Пег, Л. Річард, Х. МакІвен, П. Джексон, Л. Томас. Розгляду сторітелінгу в дошкільній та початковій освіті присвятили свої публікації К. Крутій, Л. Зданевич, І. Большакова та І. Черешнюк. Методика навчання англійської мови у початковій школі на засадах сторітелінга реалізована у НМК С. Роман. Педагогічна діяльність викладача стала предметом досліджень Ю. Маковецької-Гудзь. Цифровий сторітелінг з освітнім компонентом розглядається такими науковцями, як Л. Панченко, Б. Доган, Б. Р. Робін, С. Каханурак, Дж. Сігнес, С. Ханг, Дж. Браун та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розгляд визначення та основних положень сторітелінгу у загальному розумінні та в освітньому контексті й проаналізувати освітній потенціал цифрового сторітелінгу для навчання англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сторітелінг – це мистецтво захоплюючої розповіді та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача. Використання технології сторітелінгу у маркетингу набуло широкого застосування і має певні основи й перспективи. Маркетологи вдаються до технології сторітелінгу для підвищення попиту і продажів через те, що ця технологія передбачає емоційний вплив на цільову аудиторію і викликає бажання зануритися у ситуацію, яка сталася з персонажем, переказати її на себе і зробити певну дію з метою змінити чи покращити своє життя (наприклад, підписатися на розсилку, купити товар, що рекламується тощо). Вважається, що сторітелінг у сфері маркетингу з'явився завдяки Девіду Армстронгу, керівнику корпорації Armstrong International. Під час одного з семінарів Девід дізнався про теорію MBWA (Managing by Walking Around) – нестандартне керування командою під час прогулянки. Згодом з'явилася особиста теорія Армстронга MBSA (Managing by Storying Around) – керування через оповідь. Згідно з нею, люди не хочуть вчитуватися у канцелярську

мову інструкцій, але готові слухати історії про те, як інші виконували свої задачі у критичних ситуаціях, долали труднощі в роботі, знаходили нових клієнтів тощо. У таких історіях вони впізнають себе. Армстронг ретельно збирав цікаві розповіді своїх підлеглих та з часом підготував для них «інструкцію з роботи» – посібник абсолютно нового формату, в якому діяли герої, розгортався сюжет, вирували емоції. Вперше термін storytelling Девід використав у своїй книзі «MBSA: Managing by Storying Around» 1992 року (Корж, 2021).

Різні визначення терміну «сторітелінг» відображають його сутність і демонструють потенціал можливостей цієї технології для освітньої сфери. Зокрема, сторітелінг – це:

- комунікативна технологія, що дозволяє за допомогою наратива зробити інформацію цікавою та незабутньою для адресата;

- прийом, який використовує медіа для передачі інформації і транслявання смислів за допомогою розповіді історій;

- уміння створювати високоякісний та добре читаний контент з метою ефективного донесення інформації через історії та приклади;

- прийом передачі інформації, образів та навичок шляхом складання історії, створення емоційних зв'язків, за допомогою яких можна управляти увагою людей, розставляти потрібні акценти, загострюючи увагу на важливих речах;

- соціальна та культурна діяльність, пов'язана з обміном історіями, іноді з імпровізаціями, театралізаціями чи прикрасами. У кожній культурі є власні історії чи оповіді, які поширюються як засіб розваги, освіти, збереження культури чи прищеплення моральних цінностей. Вирішальними елементами історій та оповідей є сюжет, персонажі та точка зору розповідача. Термін «сторітелінг» може стосуватися як усного сповідання історій, так і, у широкому сенсі, технік, які використовуються в інших засобах масової інформації для розповіді історії (Storytelling, Wikipedia).

У контексті навчання англійської мови сторітелінг може використовуватися як освітня комунікативна технологія, яка дозволяє викладачу здійснювати презентацію нового навчального матеріалу, організувати процес автоматизації дій учнів з новим навчальним матеріалом та здійснювати продуктивну іншомовленнєву діяльність учнів, спираючись на певний динамічний сюжет з одним чи декількома персонажами, які потрапляють у різні життєві ситуації, що знаходять відгук у тих, хто вивчає іноземну мову і сприяють залученню їх у навчальний процес.

Прикладами використання технології сторітелінгу в процесі навчання англійської мови можуть слугувати НМК з англійської мови, які укладені таким чином, що протягом усього курсу одні й ті самі персонажі опиняються в різних обставинах. Щоразу заняття (або цикл занять) з англійської мови перетворюється на умовно-комунікативну сюжетну ситуацію, за якою учні (це часто використовується на початковому рівні вивчення іноземної мови) виконують певні навчальні дії задля якоїсь визначеної сюжетом мети. Наприклад, у НМК «Wonderland» головним персонажем кожного уроку є Аліса з Країни Чудес, яка зустрічається з іншими відомими дітям персонажами – наприклад, це Кролик, Вінні-Пух, П'ятачок, Сова, Ослик Ia-Ia, Мері Поппінс тощо (Роман, 2000).

Залежно від теми уроку учитель може занурити дітей в сюжет і підпорядковує навчальний матеріал розвитку цього сюжету. Наприклад, учитель оголошує, що Аліса (чи інший персонаж) запрошує учнів до зоопарку, але для того, щоб відвідати зоопарк, необхідно вивчити назви тварин. Розвиток сюжету може бути спрямований не лише на вивчення лексичних одиниць з теми «Тварини», але і прикметників *big, small* та ін. зі ступенями порівняння, або на повторення лексики з теми «Кольори» тощо. Інший приклад сценарію уроку – похід у супермаркет. Вивчення лексичних одиниць з теми «Фрукти та овочі» супроводжується засвоєнням мовленнєвих кліше: *Can I have ...? /How much is ...? /Thank you!* і т. ін. (Роман, 2009)

НМК English File (Elementary) пропонує дорослим студентам декілька гостросюжетних історій, пов'язаних з розслідуванням вбивства в родині Траверсів та подальшої долі будинку, де це трапилося. Розвиток сюжету супроводжується зміною форми подачі історії (частина історії – читання тексту; інша частина – аудіювання; далі – завдання на розвиток навичок говоріння, які за сюжетом представлені як обробка показань свідків; завдання на висловлювання припущень щодо винного; аудіювання для розкриття інтриги усього уроку). Досвід використання матеріалів такого типу показує, що студенти залучені у сюжет, засвоюють матеріал (*Past Simple*) у контексті, переказ здійснюють більш успішно, адже керуються динамічним розвитком сюжету і використовують фрази із реплік персонажів (Latham-Koenig, 2018, с. 60–63).

Більшість сучасних НМК з вивчення англійської мови час від часу пропонують різні сюжетні розробки. Це сприяє реалізації комунікативного підходу у навчанні і створює

базу для використання технології сторітелінгу в процесі навчання англійської мови.

Викладачі англійської мови завжди наголошували на важливості зорової опори у процесі засвоєння лексики, граматики чи під час формування мовленнєвих навичок. Іграшки для візуалізації лексики, флеш-картки із зображенням слів чи фраз, сюжетні малюнки для сприйняття тексту під час читання чи аудіювання – обов'язковий арсенал засобів викладача англійської мови, який останнім часом збільшився, адже завдяки цифровим технологіям викладач може використовувати в цифровому форматі все це і набагато більше (фото, відео, презентації).

Тож, поєднання формату оповідання з можливостями цифрової візуалізації історії складають основну суть цифрового сторітелінгу і дозволяють розповідати історію за допомогою голосу, тексту, зображень, аудіо, відео та ін. Цифрові історії часто представлені привабливими інтерактивними форматами та охоплюють цілу низку цифрових наративів (веб-історії, інтерактивні оповідання, живі журнали, гіпертексти, сюжетні комп'ютерні ігри та ін.). Цифровий сторітелінг дозволяє переплітати зображення, музику, текст і голос, тим самим дозволяючи аудиторії глибше зануритися в історію.

Серед видів цифрового сторітелінгу можна назвати мультимедійну презентацію, яка поєднує різноманітні цифрові елементи в рамках наративної структури (розповіді). Медіа може містити текст, зображення, відео, аудіо, елементи соціальних мереж (наприклад, твіти) та інтерактивні елементи (наприклад, цифрові карти) тощо (Digital-storytelling).

Цифровий сторітелінг за своєю суттю – практика використання цифрових інструментів для оповідання історій. Це цифрові документальні фільми, електронні мемуари, цифрові есе, інтерактивні оповідання та ін.; в цілому всі вони обертаються навколо ідеї поєднання мистецтва розповіді історій із застосуванням різноманітних цифрових засобів, включаючи графіку, аудіо, відео та веб-публікації.

На відміну від традиційного усного або письмового сторітелінгу, в цифровому оповіданні зображення, відео та аудіо можуть використовуватися для демонстрації частини контексту, створення ситуативних обставин, передачі інформації історії та надання емоційної напруги. Успішна цифрова історія характеризується майстерним використанням цифрових технологій для роботи із зображеннями, звуком, голосом, кольором,

простором, анімацією, дизайном, переходами та спецефектами.

У контексті освіти цифровий сторітелінг – це технологія, яка передбачає використання історій для досягнення освітніх цілей та результатів. Причому вона може розвиватися як у рамках одного навчального заняття, так і проходити через модуль або курс наскрізним чином. Дослідники з багатьох країн світу виявили, що цифровий сторітелінг є ефективним інструментом для викладання матеріалу та навчання учнів різного віку та різних рівнів освіти. Наприклад, Kahnurak S. та ін. застосували технологію цифрового освітнього сторітелінгу під час навчання англійської мови та розвитку міжкультурної комунікативної компетентності учнів багатомовних шкіл (Kahnurak, 2023). Зокрема, Signes G. виявив, що цифровий освітній сторітелінг сприяє розвитку мультимодальної грамотності та критичного мислення учнів середньої школи в Португалії (Signes, 2014). У дослідженні Hung C. M. та ін. запропоновано підхід до цифрового оповідання на основі проєктів (Hung, 2012). Автори довели, що методи навчання, засновані на цифровому сторітелінгу, покращують мотивацію та навички вирішення завдань з предметів природознавства у учнів, і, як наслідок, сприяють підвищенню їхньої успішності.

Дослідник та консультант з цифрової культури J. S. Brown описав цифрову розповідь так: «Мене особливо цікавить цифровий сторітелінг як новий спосіб розповідання історій дітьми, які зараз ростуть у цифровому світі. Вони мають можливість створювати цікаві фільми та накладати звукові доріжки навколо контенту, будувати контекст, що є ключем до чудової історії» (Brown, 2000).

Протягом усієї історії людського та соціального розвитку оповідання історій використовувалося як інструмент для передачі та обміну знаннями й цінностями, тому що це природний і водночас потужний метод комунікації та обміну досвідом. Залежно від цілей і виду знань, що передаються, розрізняються як форми подання контенту, так і види сторітелінгу. Типологія цифрового освітнього сторітелінгу має такі види:

- візуальний сторітелінг – це сторітелінг, у якому основними сюжетними об'єктами замість слів виступають візуальні елементи (відео, ілюстрації, інфографіка, анімація, графіки, таблиці тощо). Візуальний сторітелінг допомагає скоротити час на знайомство з об'єктом навчальної історії та спонукає до виконання певних дій, ідеальний у поєднанні з гейміфікацією – впровадженням ігрових форм у неігровий

контекст: роботу, навчання та повсякденне життя.

- Аудіо-сторітелінг – зрозумілий варіант представлення історії у вигляді аудіозапису. Сьогодні набирає популярність такий вид аудіо-сторітелінгу, як подкаст – це аудіозапис з інформацією з теми, що розглядається, тривалістю від до 20 хвилин, який можна прослухати онлайн або скачати. Перевагами такої форми сторітелінгу є: багатофункціональність (застосування на будь-якому заході: від освітніх до розважальних); інтерактивність (можливість підключення до розмови слухачів для озвучування їхньої думки з питання або лекції); індивідуальність (можливість слухати у будь-який зручний час з комфортною для учня швидкістю відтворення).
- Трансмедійний сторітелінг дозволяє створити можливості для розповіді історії, де її елементи розподілені серед різних медіаканалів, при цьому на кожній з платформ розгортається своя частина спільної історії. Формула трансмедіа виглядає так: одна велика тема + багато історій + багато форм + багато каналів. Створення гармонійного враження від цілісного сюжету і можливість залучення у активну взаємодію студента з об'єктами оповідання є головними перевагами трансмедійного сторітелінгу, сюжет якого складається з об'єктів, представлених різними форматами і розташованих у різних платформах. Публічність і наступність такого виду сторітелінгу створює додаткову мотивацію для студентів і може стати важливою частиною їхнього цифрового портфоліо.
- Аналітичний сторітелінг – це оповідання з використанням цифр, в основі якого лежить багаторазовий процес аналізу даних з різних точок зору, експериментування, перевірка альтернативних теорій, завдяки яким можна в доступній формі донести до цільової аудиторії інформацію та вплинути на ухвалення рішення. В основі візуалізації аналітичного сторітелінгу лежать різні діаграми, завдяки яким можна демонструвати пропорції, порівняння, тренди та зв'язки, різні виміри та інше, доповнюючи контентом у форматі історії. Окремим підвидом аналітичного сторітелінгу можна виокремити Data-сторітелінг, метою якого є перетворення процесу аналізу даних в історію з використанням інструментів візуалізації. Є ефективним способом проведення

досліджень, вибудовування аргументації фактів на основі даних, допомоги у прийнятті управлінських рішень.

- Іммерсивний сторітелінг – це форма сторітелінгу, яка завдяки застосуванню нових технологій, у тому числі наскрізних цифрових, створює відчуття повної присутності в історії. Дуже важливо правильно вибрати технологію, оскільки від цього залежить ступінь іммерсивності: доповнена реальність (AR, augmented reality); віртуальна реальність (VR, virtual reality); змішана реальність (MR, mixed reality); штучний інтелект (AI, artificial intelligence). До переваг іммерсивного сторітелінгу можна віднести якісне використання нових цифрових технологій, що сприяє реалізації сюжетних ліній історій будь-якої галузі (від освітньої до наукової), ментальну залученість студентів, продуманість деталей та увагу до дрібниць. Це дозволяє ефективно донести посил історії до цільової аудиторії, розширити креативні можливості сторітелера, а також дає можливість безпосередньої участі та присутності того, хто навчається в історії.

В основі будь-якого виду цифрового освітнього сторітелінгу лежить контент, тобто його зміст. Освітній контент – перспективний плацдарм для розвитку цифрового оповідання. Цифровий освітній сторітелінг – складна багатокомпонентна модель, яку можна використовувати в навчанні як:

- технологію педагогічного проектування курсів: при проектуванні через сторітелінг розробник супроводжує історією учня до освітніх результатів відповідно до поставлених навчальних цілей;

- спосіб представлення навчального контенту: у цьому випадку учні взаємодіють із освітнім контентом, органічно вбудованим у єдину велику історію, розроблену методологами;

- інструмент вибудовування освітніх комунікацій: сторітелінг як гнучкий і природний спосіб взаємодії з аудиторією передбачає пізнавальний акт, до якого включені емоції, що сприяє багаторазовому збільшенню інформації, що сприймається, і поповненню досвіду учнів, що вступають в інтерактивну взаємодію; важливий елемент у побудові довіри та у навчанні емпатії, корисний інструмент для покращення комунікативних навичок учнів;

- підхід проектної діяльності учнів: дозволяє їм самостійно пройти всі етапи проектування та розробити унікальний проект, розвиває широкий спектр навичок медіакомунікацій, формує творче та критичне мислення учнів, уміння

працювати з інформацією з використанням цифрових технологій.

У цифровому освітньому сторітелінгу мистецтво розповідати історії утворює симбіоз з різними цифровими засобами передачі інформації: зображеннями, анімацією, інфографікою, відео, аудіо та багатьма іншими. Для їх створення існує велика кількість різних цифрових сервісів та ресурсів, які дозволяють зробити цей процес більш ефективним та доступним будь-якому сторітелеру, навіть з мінімальними цифровими компетенціями.

До прикладу популяризації технології сторітелінгу у навчанні англійської мови можна навести Міжнародний конкурс із цифрового сторітелінгу «Життєві історії для зцілення та натхнення від тих, хто навчає та вчить англійську мову», який було започатковано у 2023 році низкою навчальних закладів і установ України, Молдови та Угорщини. Організатори визначили мету конкурсу: привернути увагу до важливості професії учителя, ролі вивчення та викладання англійської мови, потенціалу цифрових технологій і засобів навчання у розкритті творчих здібностей і самореалізації особистості, формування вмінь саморегуляції у складних життєвих ситуаціях шляхом презентації у цифровій формі особистих життєвих історій учасників конкурсу, які демонструють їхні внутрішні переживання, виклики, здобутки та зростання в контексті майбутньої професійної діяльності вчителя англійської мови.

Завдання конкурсу:

- 1) підтримувати позитивну самоідентифікацію, професійний розвиток майбутніх учителів англійської мови й упевненість у собі та майбутньому;

- 2) сприяти реалізації принципів соціально-емоційного навчання (social-emotional learning), формуванню гуманістичних цінностей і розвитку критичного мислення, моральної та психологічної стійкості (resilience), саморегуляції в складних життєвих ситуаціях, оптимізму;

- 3) заохочувати молодь занурюватися у творчість з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, критично осмислювати свій життєвий досвід, думати нестандартно та приходити до унікальних ідей для вираження своєї індивідуальності засобами англійської мови;

- 4) створити платформу, де учасники можуть поділитися своїми життєвими історіями через цифрове оповідання, використовуючи різні медіаформати – тексти, зображення, аудіо та відео;

5) забезпечувати учасників конкурсу можливістю осмислити та оприлюднити свій досвід як джерело натхнення для інших, а також сприяти розвитку вмінь соціально-емоційного навчання та викладання, оволодінню стратегіями та тактиками саморегуляції, подолання труднощів і внутрішньому росту як майбутніх учителів англійської мови, та отримати цінні відгуки для мотивації своєї подальшої творчої та професійної діяльності.

До участі в конкурсі запрошувались учні старших класів (профільної школи), закладів загальної середньої освіти та здобувачі молодших курсів закладів вищої освіти. Для успішної участі у конкурсі було необхідно:

1) створити цифрову історію – оповідання-розповідь, яке розкриває особисту історію учасника або іншої людини про вивчення та / або викладання англійської мови з акцентом на роль учителя англійської мови, формування мотивації обирати професію вчителя англійської мови; оповідання могло включати такі аспекти, як особисті досягнення, виклики, моменти зростання та вплив, який учасник прагне здійснювати в майбутній педагогічній діяльності;

2) використати різні інструменти цифрового сторітелінгу, цифрові платформи для створення історій, медіаформати (тексти, зображення, аудіо та відео); можна було включити до цифрової історії особисті розповіді, вірші, фотографії, ілюстрації, аудіозаписи, відеоролики тощо;

3) зосередитися на аспектах історії, які мають зцілюючий та надихаючий вплив: поділитися тим, як персонаж регулював свій емоційно-психологічний стан у складній ситуації і долав труднощі, які він використовував прийоми та інструменти, як його досвід сприяє особистому та професійному росту та позитивному впливу на інших, особливо ваших майбутніх учнів;

4) продемонструвати у своїй історії, як професійна діяльність вчителя англійської мови може впливати на студентів, спонукаючи їх до вивчення мови та розвитку особистості (критичного мислення, емоційної саморегуляції, позитивної мотивації, стійкості у складних життєвих ситуаціях тощо);

Здобувачі філологічного факультету МДПУ імені Богдана Хмельницького взяли участь у конкурсі, отримали творчий і професійний досвід і були відзначені комісією. Серед здобутків учасників є призові місця. Зворотній зв'язок від здобувачів-учасників конкурсу підтверджує припущення про те, що завдяки використанню технології цифрового сторітелінгу студенти залучені в процес створення історії. У такий спосіб вони не тільки

відтворюють уже отримані знання з англійської мови, але і здійснюють проблемно пошукову діяльність у разі, якщо необхідно використати лексичні одиниці, які ще не є активним словниковим запасом, або для пошуку інформації з проблеми, навколо якої сконцентровано навчальну діяльність. Основна умова конкурсу – використання цифрового сторітелінгу – окреслила певні складнощі, що стосувалися володіння інтерактивними елементами цифрового сторітелінгу. Якщо під час укладання сюжетної лінії можна дотримуватися певного алгоритму – визначитися з персонажем/ми, місцем і часом подій, розвитком сюжету, ключовим меседжем оповіді, то алгоритм вибору цифрового супроводу історії – підбір медіа-файлів, зображень, фото, відео, слайд-шоу, інтерактивної інфографіки – це та складова цієї технології, яка не є сталою і єдиною для всіх учасників навчального процесу. Але, зважаючи на те, що студенти у повсякденному житті оточені подібними продуктами цифрового сторітелінгу у соцмережах (Reels, Shorts тощо), тож мають уявлення про те, яким може і має бути результат їх навчальної креативної діяльності. До того ж молодь володіє більшістю цифрових можливостей, або зацікавлена у оволодінні новими для себе опціями електронних гаджетів. Комбінування інтерактивних елементів для візуалізації своєї історії сприяє появі безлічі нових ідей. Це вимагає, по-перше, більше часу для створення цифрових об'єктів сторітелінгу, а по-друге, особливого вміння від сторітелера в укладанні сюжету історії, щоб протягом певного періоду утримувати увагу слухача і досягти поставлених цілей сторітелінгу.

Дидактичний потенціал цифрової розповіді як освітньої технології полягає у розвитку у здобувачів рецептивних навичок аудіювання і читання, якщо викладач використовує цифровий сторітелінг для презентації нового навчального матеріалу. Навчальна діяльність студента зі складання плану розповіді і написання сюжету розвиває продуктивні іншомовленнєві навички письма і говоріння у разі, якщо студент сам готує і презентує розповідь. Представлення студентами власних цифрових історій у групі з подальшим обговоренням активує усі види мовленнєвої діяльності всієї групи, дозволяє створити атмосферу іншомовної міжкультурної комунікації, обміну досвідом, колективної кооперації (особливо у групових проектах).

Технологія цифрового сторітелінгу в навчанні англійської мови може бути використана:

– як фрагмент уроку англійської мови, спрямований на вирішення певної мовної чи мовленнєвої задачі або низки задач;

– як цілий урок, спланований за цілісною сюжетною лінією, дотримання якої дозволяє увімкнути увагу студентів, задіяти емоційну складову, що дозволить залучити студентів у процес навчання, створити ситуацію їхньої активної участі у навчальній діяльності за сюжетом історії або у взятій за основу комунікативній ситуації;

– як цикл занять зі споріднених тем, через які проходить сюжетна лінія, де спостерігатиметься певна динаміка навчальної стратегії.

Висновки. Цифровий сторітелінг в освітньому контексті можна використовувати як технологію навчання, зокрема англійської мови. Така технологія є способом представлення навчального контенту, інструментом вибудовування освітніх комунікацій та підходу до проєктної діяльності студентів. Досвід викладачів англійської мови вказує на те, що ефективність засвоєння навчального матеріалу залежить від ступеня залученості органів чуття людини до сприйняття інформації. Чим різноманітніше чуттєве сприйняття історії (відео, аудіо, смислове наповнення), тим вищий емоційний вплив, пізнавальна активність та міцність засвоєння ідеї сторітелінгу. Сервіси для розробки інтерактивного контенту дозволяють створювати історії, які вимагають від слухача виконання певних тактильних дій – зворотного зв'язку (відповісти на запитання, вибрати опцію, ввести інформацію, зібрати конструкцію, клацнути по об'єкту та ін.). Вони формують взаємодію зі слухачем історії, залучаючи його до активного діалогу.

Тож, цифровий освітній сторітелінг – одна з перспективних освітніх технологій, яка може залучити студентів у глибоке та змістовне навчання. Це ефективний освітній інструмент, який сприяє підвищенню мотивації студентів та створює навчальне середовище, сприятливе для використання іноземної мови в процесі побудови історії через співпрацю, критичне та креативне мислення.

Різноманітність цифрових сервісів для розробки інтерактивного навчального контенту, візуалізації даних, розробки інфографіки та таймлайнів, складання інтерактивних карт, реалізації дидактичних ігор, розробки анімованого сторітелінгу, запису аудіо-сторітелінгу, створення відео-сторітелінгу, створення зворотного зв'язку складають основи розвитку цифрової культури здобувачів.

Інтеграція цифрового сторітелінгу в процес викладання іноземних мов полегшує студентам розуміння матеріалу, розвиває фонематичний слух, мотивує, сприяє розвитку дослідницьких навичок, соціокультурної, дискурсивної, медійної компетенції, розвиває навички критичного мислення, цифрову грамотність, здатність ефективно і критично орієнтуватися в інформаційному просторі, оцінювати та створювати власний інформаційний контент тощо. Упровадження технології цифрового сторітелінгу в процес викладання іноземної мови студентам є перспективним напрямом наукових і методичних досліджень.

Список використаних джерел

- Корж, Н. (2021). *Storytelling – використання методу у маркетингу та рекламі*. URL: <https://blog.admixer.academy/ua/storytelling-vykorystannya-metodu-v-marketynhu-i-reklami/#:~:text=y%20вашому%20бізнесі.-,Що%20таке%20сторітелінг%3F,допомоги%20розповідей%20та%20цікавих%20історій>.
- Роман, С.В. (2009). *Методика навчання англійської мови у початковій школі: навчальний посібник*. Київ: Ленвіт. 216 с.
- Роман, С.В., Коломінова, О.О., & Чекаль, Г.С. (2000). *Навчально-методичний комплекс Wonderland: Книзка для вчителя*. 3-є вид., допов. Київ: Ленвіт. 208 с.
- Сторітелінг як метод навчання*. URL: <https://www.creativeschool.com.ua/blog/storitelling-yak-metod-navchannya/>
- Як працює сторітелінг у маркетингу та рекламі*. (2022). URL: <https://wezom.com.ua/ua/blog/kak-rabotayet-storitelling-v-marketinge>
- Brown, J.S. (2000). *Growing up digital*. URL: https://www.johnseelybrown.com/Growing_up_digital.pdf
- Digital-storytelling. URL: <https://www.uow.edu.au/student/support-services/academic-skills/online-resources/assessments/digital-storytelling/>
- Dogan, B., Robin, B.R., (2009) Educational uses of digital storytelling: creating digital storytelling contests for K-12

References

- Korzh, N. (2021). *Storytelling – vykorystannia metodu u marketynhu ta reklamami*. URL: <https://blog.admixer.academy/ua/storytelling-vykorystannya-metodu-v-marketynhu-i-reklami/#:~:text=y%20вашому%20бізнесі.-,Що%20таке%20сторітелінг%3F,допомоги%20розповідей%20та%20цікавих%20історій> [in Ukrainian]
- Roman, S.V. (2009). *Metodyka navchannia anhliiskoi movy u pochatkovii shkoli: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: Lenvit. 216 p. [in Ukrainian]
- Roman, S.V., Kolominova, O.O., Chekal, H.S. (2000). *Navchalno-metodychnyi kompleks Wonderland: Knyzhka dlia vchytelia*. 3-ye vyd., dopov. Kyiv.: Lenvit. 208 p. [in Ukrainian]
- Storitellinh yak metod navchannia*. URL: <https://www.creativeschool.com.ua/blog/storitelling-yak-metod-navchannya/> [in Ukrainian]
- Yak pratsiuie storitellinh u marketynhu ta reklamami* (2022). URL: <https://wezom.com.ua/ua/blog/kak-rabotayet-storitelling-v-marketinge> [in Ukrainian]
- Brown, J.S. (2000). *Growing up digital*. URL: https://www.johnseelybrown.com/Growing_up_digital.pdf [in English]
- Digital-storytelling. URL: <https://www.uow.edu.au/student/support-services/academic-skills/online-resources/assessments/digital-storytelling/> [in English]
- Dogan, B., Robin, B.R., (2009) Educational uses of digital storytelling: creating digital storytelling contests for K-

- students and teachers. URL: https://www.researchgate.net/publication/233897527_Educational_Uses_of_Digital_Storytelling_Creating_Digital_Storytelling_Contests_for_K-12_Students_and_Teachers
- Hung, C.M., Hwang, G.J., Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*. № 15 (4). Pp. 368–379.
- Kahanurak, S. (2023). Digital Storytelling and Intercultural Communicative Competence through English as a Foreign Language for Multilingual Learners. *Journal of Curriculum and Teaching*. Vol. 12. № 1
- Latham-Koenig, C., Oxenden, C., Seligson, P., (2018) *English File. Elementary. Student's Book*. Oxford University Press, 168 p.
- Signes, C.G. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. (22). Pp. 237-250.
- Storytelling. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Storytelling>
- 12 students and teachers. URL: https://www.researchgate.net/publication/233897527_Educational_Uses_of_Digital_Storytelling_Creating_Digital_Storytelling_Contests_for_K-12_Students_and_Teachers [in English]
- Hung, C.M., Hwang, G.J., Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*. № 15 (4). Pp. 368–379. [in English]
- Kahanurak, S. (2023). Digital Storytelling and Intercultural Communicative Competence through English as a Foreign Language for Multilingual Learners. *Journal of Curriculum and Teaching*. Vol. 12. № 1 [in English]
- Latham-Koenig, C., Oxenden, C., Seligson, P., (2018) *English File. Elementary. Student's Book*. Oxford University Press, 168 p. [in English]
- Signes, C.G. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. (22). Pp. 237-250. [in English]
- Storytelling. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Storytelling> [in English]

Відомості про авторів:**Харченко Тетяна Іванівна**

tkharchenko2017@gmail.com

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

Гостішева Наталя Олексіївна

gosnat06@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-230-237

*Матеріал надійшов до редакції 28.04. 2024 р.**Прийнято до друку 15.05. 2024 р.***Information about the authors:****Kharchenko Tetiana Ivanivna**

tkharchenko2017@gmail.com

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

Gostishcheva Natalia Oleksiivna

gosnat06@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-230-237

*Received at the editorial office 28.04. 2024.**Accepted for publishing 15. 05. 2024.*

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР І ВПРАВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ОРІЄНТУВАННЮ В ЧАСІ

Вікторія Ципак, Світлана Жейнова, Любов Клопотенко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розглянуто теоретичні основи формування часових уявлень у дітей дошкільного віку; йдеться про важливу складову пізнавального розвитку формування уявлень про час та явища, з ним пов'язані. Особливий акцент зроблено на методиці формування часових проявів, її поетапному характері. Сформульовано етапи розвитку часових уявлень у дошкільному віці та психологічні особливості їх формування. Основну увагу зосереджено на знаннях дітей дошкільного віку про час та його властивості. Обґрунтовано важливість і необхідність використання дидактичних ігор та ігрових вправ у процесі формування уявлень про час. Визначено, що дидактичні ігри та вправи є ефективним засобом навчання дошкільників орієнтуванню в часі.

Resume:

Tsyapak Victoria, Zheinova Svitlana, Klopotenko Liubov. The use of didactic games and exercises in teaching children time orientation.

The article examines the theoretical foundations of the formation of time concepts in preschool children, it is about an important component of cognitive development of the formation of concepts about time and phenomena related to it. Special emphasis is placed on the method of formation of temporal manifestations, its gradual nature. The stages of the development of time representations in preschool age and the psychological features of their formation are characterized. The main attention is focused on the knowledge of preschool children about time and its properties. The importance and necessity of using didactic games and game exercises in the process of forming ideas about time is substantiated. It was determined that didactic games and exercises are an effective means of teaching preschoolers to navigate in time. They correspond to the age characteristics of children, activate their cognitive activity, ensure continuity and systematic learning of knowledge, allow to individualize the educational process and develop social skills. Types of didactic games and exercises for the formation of time concepts in preschool children are considered. It was found that the use of didactic games and exercises makes it possible to implement the principle of continuity (gradual increase in complexity) and systematicity (regularity, sequence, relationship of time concepts) when teaching preschoolers to orientate in time. This ensures their effective assimilation of time standards, the formation of sustainable knowledge and a holistic worldview.

Ключові слова:

дидактичні ігри; ігрові вправи; діти дошкільного віку; орієнтування в часі.

Key words:

didactic games; game exercises; preschool children; orientation in time.

Постановка проблеми. Формування часових уявлень є важливою складовою розумового розвитку дошкільників, оскільки орієнтування в часі необхідне для успішної адаптації дитини до навколишнього світу та підготовки до школи. Традиційні методи навчання дітей орієнтуванню в часі не завжди є ефективними, оскільки абстрактність часових понять ускладнює їх засвоєння дошкільниками. Тому пошук нових підходів, зокрема використання дидактичних ігор і вправ, є актуальним завданням педагогіки. Дидактичні ігри та вправи є провідним видом діяльності в дошкільному віці, що відповідає віковим особливостям дітей і дозволяє в доступній формі засвоювати складні поняття, в тому числі пов'язані з часом. Таким чином, актуальність теми дослідження зумовлена потребою пошуку ефективних шляхів формування часових уявлень у дошкільників з урахуванням їхніх вікових особливостей, що має теоретичне і практичне значення для дошкільної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість використання дидактичних ігор і вправ під час навчання дітей дошкільного віку орієнтуванню в часі зазначали у своїх дослідженнях низка педагогів, серед яких: О. Білан, С. Гаврилюк, О. Кіреєва, І. Маленька, С. Нікітчина, Т. Олійник, Т. Поніманська, Т. Піроженко та ін. Незважаючи на наявність окремих досліджень, проблема використання

дидактичних ігор і вправ для формування часових уявлень у дошкільників залишається недостатньо вивченою і потребує подальшої розробки.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування ефективності використання дидактичних ігор і вправ під час навчання дітей дошкільного віку орієнтуванню в часі. Результати аналізу мають практичне значення для вдосконалення освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, розробки методичних рекомендацій для вихователів і батьків щодо навчання дітей орієнтуванню в часі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільники ще не здатні повноцінно абстрактно мислити і оперувати поняттями минулого, теперішнього і майбутнього. Натомість вони сприймають час через призму звичних щоденних подій. Для них важливими часовими орієнтирами є конкретні режимні моменти – сніданок, обід, денний сон, прогулянка, вечір тощо. Дитина розуміє, що після сніданку буде, наприклад, ігрова діяльність, а після обіду – денний сон. Дошкільнята погано розуміють тривалість часових проміжків. Для них «довго» чи «скоро» – відносні поняття, які вони оцінюють суб'єктивно. Тому дорослим важливо конкретно пояснювати, коли відбудеться та чи інша подія.

З віком сприйняття часу поступово вдосконалюється. Цьому сприяють регулярний

режим дня, календарі погоди та природи, знайомство з годинником, обговорення планів.

Дуже важливо, щоб дитина ще з молодшого дошкільного віку вчилася орієнтуванню у часі: могла визначати час, відчувати його тривалість, змінювати темп та ритм своїх дій в залежності від поставленого завдання. Але дитині важко зрозуміти, що таке час, чому він швидкоплинний та його не можна повернути, що все йде в одному напрямі – від минулого до майбутнього, воно незворотне, його не можна побачити. Оскільки дитина у дошкільному віці легше запам'ятовує та розуміє інформацію про предмети навколишнього світу, які вона може побачити, до яких може доторкнутися, то навчитися орієнтуватися у часі стає складним завданням для неї (Щербакова, 2011).

На початкових етапах розвитку часових уявлень дитина сприймає час як єдиний неподільний плин. У молодшому дошкільному віці діти починають розуміти зміну дня і ночі як регулярний природний цикл. Вони усвідомлюють, що певні події та види діяльності характерні для дня (ігри, прогулянки), а інші – для ночі (сон). Формування цих уявлень відбувається через щоденний досвід та пояснення дорослих. Молодші дошкільники здатні орієнтуватися в найближчому майбутньому і недавньому минулому. Однак ці спогади і плани ще досить обмежені в часі та прив'язані до конкретних ситуацій. Дитина цього віку починає правильно використовувати слова «зараз», «потім», «раніше» для опису послідовності подій, але розуміння цих понять, зазвичай, ситуативне і недостатньо узагальнене. Важливою передумовою для подальшого розвитку логічного мислення та розуміння часової перспективи є прості висновки щодо причин та наслідків подій, які діти молодшого дошкільного віку можуть робити на основі власного досвіду.

Отже, молодший дошкільний вік – це період активного формування початкових часових уявлень, які стають фундаментом для їхнього подальшого розвитку та ускладнення.

Діти середнього дошкільного віку вже здатні виділяти і називати основні частини доби (ранок, день, вечір, ніч), спираючись на характерні зовнішні ознаки та режимні моменти (сон, прийоми їжі, заняття тощо). У 4-5 років діти поступово запам'ятовують назви днів тижня та їх порядок. Цьому сприяє організація життя за тижневим розкладом, де певні заняття чи події прив'язані до конкретних днів. Про формування базових навичок темпоральної перспективи свідчить використання у мовленні слів «вчора», «сьогодні», «завтра». Опанувавши ці поняття, дошкільнята починають активно вживати їх для

опису минулих, теперішніх і майбутніх подій. Діти цього віку вже здатні відтворювати послідовність знайомих подій (наприклад, режимних моментів у садочку), а також порівнювати їхню тривалість (довше-коротше). Однак це розуміння поки що тісно прив'язане до особистого досвіду та конкретних ситуацій. Попри значні успіхи в опануванні часових понять, дітям 4-5 років ще складно повноцінно орієнтуватися в календарному часі, розуміти абстрактні часові відношення поза межами найближчого оточення. Формування цих навичок – завдання старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Загалом, розвиток часових уявлень у середньому дошкільному віці відбувається в тісному взаємозв'язку з когнітивним, мовленнєвим та соціальним розвитком дитини.

Використання дидактичних ігор і вправ в процесі навчання дітей дошкільного віку орієнтуванню в часі присвячена низка праць педагогів минулого, серед яких: М. Монтесорі, Ж. Піаже. У старшому дошкільному віці відбуваються суттєві зрушення у сприйнятті й розумінні часу дітьми. Діти починають розуміти, що час має певну структуру і періодичність. Вони можуть називати пори року, місяці, дні тижня, розуміти їхню послідовність та основні ознаки. Це закладає базу для подальшого вивчення календаря і формування більш точного сприйняття часу. Можуть вільно оперувати часовими поняттями, розуміють їхню тривалість та усвідомлюють відносність часу. Розуміння часових інтервалів важливе для регуляції власної діяльності та режиму дня. Діти цього віку вчаться відчувати плин часу, розподіляти свої справи протягом дня, розуміти, скільки часу потрібно на ту чи іншу активність. Це сприяє розвитку самоорганізації та самоконтролю, хоча допомога дорослих ще потрібна. Старші дошкільнята вже здатні прослідковувати більш опосередковані зв'язки між подіями в часі, розуміти, що одна подія може спричинити іншу. Це розвиває логічне мислення та покращує орієнтацію в часовій перспективі. Інтегруючи уявлення про природні цикли, історичні події, власне життя, дитина формує більш-менш цілісну модель світобудови.

Отже, до закінчення дошкільного віку часові уявлення дитини набувають достатньої зрілості та узагальненості, що забезпечує готовність до навчання в школі з її системою планування, розкладів, часової регламентації діяльності. Звісно, сприйняття часу продовжує формування і в молодшому шкільному віці. Але саме старший дошкільний період закладає ту основу, яка дозволяє дитині адаптуватись до вимог школи, вчитися планувати свою діяльність і

орієнтуватись у багатовимірному світі часових відносин.

У дітей дошкільного віку існують певні психологічні особливості формування часових уявлень.

Домінування наочно-образного мислення, конкретність сприйняття. Мислення дошкільника спирається переважно на конкретні образи та уявлення, отримані з безпосереднього досвіду. Дитині ще складно оперувати абстрактними поняттями, в тому числі й часовими категоріями, які не мають наочного втілення. Тому сприйняття часу у дошкільників тісно пов'язане з конкретними подіями, діями, відчуттями, що мають чіткі зовнішні ознаки.

Синкретичність (цілісність) сприйняття, нездатність виокремлювати часові ознаки. Синкретизм – особливість дитячого сприйняття, коли об'єкти та явища сприймаються цілісно, без виокремлення окремих деталей та характеристик. Для дошкільника час – це поки що не самостійна категорія, а невід'ємна характеристика життєвих подій та ситуацій. Дитині складно абстрагувати часові ознаки від конкретного змісту діяльності, розглядати їх окремо.

Опора на зовнішні, просторові характеристики при сприйнятті часу. Сприйняття часу у дошкільників тісно переплітається з орієнтацією у просторі. Діти цього віку часто опираються на просторові ознаки при описі часових відношень. Наприклад, «довго» для них означає велику відстань, а «скоро» – те, що знаходиться близько. Просторово-часові синестезії (наприклад, сприйняття минулого як того, що позаду, а майбутнього – як того, що попереду) є типовими для дошкільнят.

Важливо зазначити, що врахування цих особливостей дитячого сприйняття часу важливе у педагогічній роботі, тому формування часових уявлень у дошкільників має спиратися на конкретний практичний досвід, наочність, використання просторових орієнтирів. Поступово, з розвитком абстрактного мислення, дитина навчається виокремлювати часові характеристики, розглядати їх більш диференційовано та узагальнено. Отже, необхідно створювати умови для накопичення такого досвіду та підтримувати пізнавальний інтерес дитини до освоєння часових категорій.

Переважаання мимовільної пам'яті над довільною можна зазначити однією з особливостей дошкільного віку. Діти краще запам'ятовують інформацію, яка привертає їхню увагу, викликає інтерес або яскраві емоції. Це мимовільне запам'ятовування, не пов'язане зі свідомими зусиллями. Довільна пам'ять, яка

передбачає цілеспрямоване запам'ятовування, розвинена значно менше. Тому дітям легше фіксувати в пам'яті події, пов'язані з їхнім безпосереднім досвідом, аніж абстрактні часові поняття.

Образність і емоційність запам'ятовування – ще одна з особливостей сприйняття дитиною часу. Дошкільнята краще запам'ятовують інформацію, представлену в образній, наочній формі, а також ту, що супроводжується яскравими емоціями. Так, дитина може добре пам'ятати день народження з усіма деталями, але погано орієнтуватися в назвах місяців чи днів тижня. Образність і емоційність пам'яті допомагають фіксувати значущі події, але ускладнюють запам'ятовування абстрактних часових категорій.

Обмежений обсяг короткочасної пам'яті – одна з чергових характеристик сприйняття дитиною часу. Короткочасна пам'ять відповідає за утримання інформації протягом короткого проміжку часу. У дошкільників обсяг цієї пам'яті ще досить обмежений, що ускладнює оперування більш ніж 3-4 одиницями інформації одночасно. Це може проявлятися в труднощах із запам'ятовуванням послідовності днів тижня, місяців, сприйняттям часових проміжків, що складаються з кількох одиниць (наприклад, 2 години 15 хвилин).

Отже, для ефективного формування часових уявлень у дітей дошкільного віку варто враховувати ці особливості запам'ятовування. Зокрема, варто використовувати наочність, образність, насичені емоціями прийоми в процесі ознайомлення дітей з часовими поняттями. Важливо також дозувати інформацію, враховуючи обмеження короткочасної пам'яті, та багаторазово повторювати і закріплювати матеріал у різних контекстах.

Загалом, розвиток пам'яті в дошкільному віці відбувається досить інтенсивно, поступово рухаючись від мимовільності й образності до більшої довільності та опори на логічні зв'язки.

Мислення дітей дошкільного віку має свої особливості, які впливають на сприйняття ними часу.

Перехід від наочно-дійового до наочно-образного мислення. У ранньому дошкільному віці переважає наочно-дійове мислення, коли дитина розуміє світ через практичні дії з предметами. Поступово, десь з 4-5 років, розвивається здатність мислити образами, уявляти предмети і маніпулювати ними в думках. Це дозволяє абстрагуватись від конкретики і міркувати про речі, яких немає поруч, у тому числі про минуле і майбутнє.

Проте мислення ще тісно пов'язане з емоціями та особистим досвідом дитини.

У дітей дошкільного віку спостерігається егоцентризм мислення та труднощі прийняття позиції іншого. Егоцентризм – це зосередженість на власній точці зору і нездатність стати на позицію іншої людини. Дитині здається, що всі мислять так само, як вона. Тому дошкільнятам складно уявити, що час може по-різному сприйматися і проживатися людьми. Для них їхнє розуміння часу – єдине можливе. Така пізнавальна позиція поступово долається із розвитком мислення й набуттям соціального досвіду.

Також дошкільний вік характеризується недостатнім розвитком абстрактного мислення, необхідного для розуміння відносності часу. Щоб збагнути відносність і умовність часових категорій, потрібне абстрактне мислення – здатність відволікатись від конкретних ознак, оперувати поняттями, робити логічні висновки. Ця форма мислення починає розвиватись ближче до кінця дошкільного періоду, але її становлення триває і в молодшому шкільному віці. Тому дошкільнятам ще важко розуміти, що час – умовна одиниця, яка може по-різному ділитись і вимірюватись.

Загалом, мислення дошкільників робить якісний стрибок у розвитку, але все ще доволі конкретне, егоцентричне, пов'язане з практичним досвідом. Це зумовлює особливості дитячого сприйняття часу. Педагогам важливо давати дитині нову поживу для роздумів, створювати умови для пізнання світу в різних ракурсах. Спілкуючись з дошкільником, варто орієнтуватись на образність, наочність, зв'язок з життєвим досвідом, поступово розвиваючи здатність до абстрагування.

Засвоєння часових понять через їхні відображення в мовленні. Оволодіваючи мовою, дитина засвоює і слова, що позначають часові відношення (зараз, потім, вчора, завтра, тиждень, місяць тощо). Спочатку ці слова вживаються неточно, але поступово, завдяки поясненням дорослих та власному досвіду, дитина уточнює їх значення. Активне використання часових маркерів у мовленні допомагає дошкільнику структурувати свій досвід, усвідомлювати часові зв'язки між подіями.

Для молодших дошкільників характерне ситуативне мовлення, тісно прив'язане до конкретної ситуації та невербального контексту. З часом дитина стає здатною будувати більш розгорнуті, контекстні висловлювання, зрозумілі поза безпосередньою ситуацією мовлення. Це дозволяє дитині повноцінно описувати минулі та майбутні події, планувати діяльність, що є

важливою передумовою формування часової перспективи.

Якщо у молодших дошкільників переважає діалогічне мовлення, то старші дошкільники вже здатні до побудови зв'язних монологічних висловлювань. Монолог вимагає самостійного планування та структурування інформації, зокрема й у часовому аспекті. Розповідаючи про події свого життя, переказуючи казки та історії, дитина вчиться викладати їх у хронологічній послідовності, використовуючи відповідні мовні засоби.

Отже, розвиток мовлення є невід'ємною складовою формування часових уявлень у дошкільному віці. Засвоюючи мову, дитина оволодіває і системою часових маркерів, вчиться використовувати їх для опису та структурування свого досвіду. Перехід до контекстного та монологічного мовлення дозволяє більш повно та точно передавати часові відношення між подіями. Педагогам та батькам необхідно створювати умови для збагачення словника дитини часовими поняттями, заохочувати до розгорнутих висловлювань, активно обговорювати з дитиною плани та спогади, допомагаючи їй осмислювати часові зв'язки між подіями життя.

Ігрова діяльність є провідною для дошкільників. Вона є фундаментальним елементом у вихованні дітей, оскільки сприяє розвитку мовлення, логічного мислення, уяви та соціальних навичок (Поніманська, 2018). Тому використання ігор є найбільш ефективним способом навчання в цьому віці. Абстрактні поняття, зокрема часові, краще засвоюються дошкільниками через конкретні предмети, образи, дії. Ігри та вправи із застосуванням наочності роблять ці поняття зрозумілими.

Наочно-образне мислення є домінуючим видом мислення в дошкільному віці. Діти краще сприймають інформацію через яскраві образи, казкові сюжети, персонажів. Ігрові прийоми дозволяють подавати навчальний матеріал у відповідній формі.

Отже, ігрова діяльність, наочність та опора на образне мислення – ключові принципи організації ефективного навчально-виховного процесу в дошкільному віці. Їх дотримання забезпечує кращу мотивацію, засвоєння знань та розвиток дитини.

Під час ігор у дитини виробляються важливі якості, необхідні для успішного розумового розвитку. У дітей виховується здатність зосередитися на тому, що їм показує і говорить дорослий (Клименко, 2015). Активізація пізнавальної діяльності є надзвичайно важливою в організації освітнього процесу для дошкільнят. Вона передбачає використання таких методів та

прийомів, які стимулюють дітей активно включатися в пізнавальний процес, зацікавлено засвоювати нові знання та розвивати необхідні навички. У контексті вивчення часових понять активізація пізнавальної діяльності реалізується такими засобами:

Ігри стимулюють інтерес дітей до вивчення часових явищ. Через створення ігрових ситуацій, уведення казкових персонажів, використання яскравих наочних матеріалів у дошкільників виникає жвава цікавість до нової теми. Гра захоплює, мотивує, робить процес пізнання захопливим та бажаним для дитини.

Проблемні ситуації, елементи змагання заохочують до активного засвоєння знань. Постановка перед дітьми певної проблеми, завдання чи запитання змушує їх активно міркувати, шукати відповідь, залучати наявні знання. А елементи змагання між дітьми чи командами роблять цей процес азартним, емоційно забарвленим, викликаючи додаткову мотивацію краще засвоїти матеріал.

Ігрові дії сприяють розвитку сприйняття, мислення, мовлення, необхідних для орієнтування в часі. Впродовж гри діти активно маніпулюють предметами, розглядають зображення, ставлять питання, відповідають, описують ситуації. Все це допомагає тренувати увагу, пам'ять, логіку, збагачувати словниковий запас часовими термінами. Розвиваються ті психічні процеси, які потрібні для успішного засвоєння часових еталонів та орієнтації в часі.

Отже, активізація пізнавальної діяльності через ігри, проблемні ситуації та ігрові дії – потужний важіль для ефективного навчання дітей дошкільного віку часовим поняттям. Це сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу та загальному розвитку дитини.

Ігри та вправи дозволяють поетапно формувати часові уявлення, поступово ускладнюючи завдання. На початку діти засвоюють найпростіші поняття (зараз, потім, вчора), потім переходять до вивчення частин доби, пір року тощо. Це відбувається поступово, крок за кроком, відповідно до зони найближчого розвитку дитини. Ігри супроводжують кожен етап, роблячи засвоєння посильним і цікавим.

Регулярне використання ігрових прийомів забезпечує міцність і стійкість засвоєння знань. Повторення через гру допомагає закріпити здобуті знання в пам'яті дитини, зробити їх усвідомленими та застосовними на практиці. Емоційний фон гри сприяє кращому запам'ятовуванню.

Ігри дозволяють встановлювати зв'язки між часовими поняттями, формувати цілісну картину світу. Під час гри діти мають можливість побачити взаємозв'язок між добою, днями

тижня, місяцями, порами року. Це сприяє формуванню у них системного мислення, розуміння циклічності та взаємообумовленості часових явищ.

Таким чином, використання ігор та вправ дає змогу реалізувати принцип наступності (поступове нарощування складності) та систематичності (регулярність, послідовність, взаємозв'язок часових понять) під час навчання дошкільників орієнтуватися в часі. Це забезпечує ефективне засвоєння ними часових еталонів, формування стійких знань та цілісного світогляду.

Організація ігрової діяльності виконує одночасно широкий діапазон функцій: від згуртування дітей до винахідницької діяльності, але найголовнішою є досвід соціальної взаємодії на засадах емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе, до інших людей, до світу, формування у неї корисних навичок взаємодії та саморегуляції (Піроженко, 2017). Спільні ігри сприяють розвитку навичок взаємодії, співпраці, дотримання правил. Діти навчаються домовлятися, допомагати одне одному, чекати своєї черги, поважати інших учасників гри. Обговорення ігрових ситуацій розвиває комунікативні здібності, вміння висловлювати свою думку. Діти тренуються говорити правильно, аргументувати, слухати інших. Ігри виховують організованість, дисциплінованість, необхідні для орієнтування в часі. Дотримання правил гри формує у дітей самоконтроль, вміння чітко виконувати інструкції, бути зосередженими.

Не варто забувати, що головним результатом кожної стадії гри є задоволення, а розуміння дорослим розвивального потенціалу гри та її головного результату – задоволення – вказує на розвивальні можливості гри в будь якій ситуації навчання. Якщо предмет та мета навчання пов'язані з грою, її емоційний потенціал об'єднується із пізнавальними та вольовими діями дитини. На позитивному фоні легше формуються знання, вміння, навички.

Додатковий ефект успішності розвивальних впливів дорослих у грі можна побачити у розвитку психічних процесів (увага, пам'ять, мислення, мовлення, уява, регуляція дій). До того ж, творча взаємодія дорослого з дітьми забезпечує профілактику проблеми залежності вихованця від педагога або психолога, оскільки сама людина стає здатною ефективно вирішувати свої проблеми. У грі дитина набуває досвіду бути суб'єктом діяльності, розпорядником та властителем своїх психічних сил (Піроженко, 2016). В іграх діти можуть виконувати різні ролі, що сприяє розвитку їхніх індивідуальних здібностей. Одні краще

виконують ролі лідерів, інші – виконавців, треті проявляють творчі здібності. Гра дає можливість реалізувати себе відповідно до нахилів та вподобань.

Розглянемо більш детально види дидактичних ігор та вправ для формування часових понять у дітей дошкільного віку.

1. *Ігри на засвоєння часових еталонів.* Ознайомлення з частинами доби, днями тижня, порами року, місяцями. Це можуть бути дидактичні ігри з картинками та піктограмами, де діти здобувають навичку співвідносити зображення з відповідною частиною доби, порою року тощо. Доречними будуть також рухливі ігри з інсценізацією (наприклад, «Зіграймо в частини доби»). Вправи на визначення часу за годинником, календарем. Навчання читати циферблат годинника, визначати час на годиннику. Робота з календарем – називання місяців, днів тижня, розуміння послідовності. Можна використовувати наочні матеріали або ігрові макети годинника та календаря. Ігри на встановлення відповідності між подіями та часовими проміжками (наприклад, «Коли це буває?»). Діти повинні співвідносити певні події, явища з відповідною порою року, частиною доби.

2. *Ігри на розвиток «почуття часу».* Вправи на оцінку та відтворення тривалості часових інтервалів (наприклад, «Хвилинка»). Діти мають оцінити, скільки триває певний проміжок часу або відтворити його тривалість виконання певних дій. Ігри на розвиток уміння планувати свою діяльність у часі (наприклад, «Розпорядок дня»). Діти вчать скласти послідовність дій на день, тиждень, визначати час, необхідний для виконання різних видів діяльності. Ігрові завдання на визначення та регулювання темпу діяльності (наприклад, «Швидко-повільно»). Діти тренуються змінювати темп виконання певних рухів, дій за інструкцією дорослого або під музичний супровід.

Такі ігри допомагають дошкільникам не лише засвоїти часові еталони, але й розвинути уміння суб'єктивно відчувати плин часу, регулювати та планувати свою діяльність відповідно до часових рамок. Це формує передумови успішної часової організації в майбутньому.

3. *Ігри на встановлення часової послідовності.* Розкладання картинок із зображенням послідовних подій (наприклад, «Що було раніше?»). Діти отримують набір картинок, які зображують певну послідовність дій або подій, і мають розкласти їх у

правильному часовому порядку. Вправи на визначення причинно-наслідкових зв'язків між подіями (наприклад, «Що спочатку, що потім»). Діти аналізують запропоновані ситуації, явища та визначають, яка подія відбулася раніше, а яка пізніше, спираючись на логічні зв'язки. Ігри на відтворення послідовності дій у певному порядку (наприклад, «Режим дня»). Діти мають програвати послідовність типових щоденних дій: прокидання, заправлення ліжка, сніданок, збори до дитсадка тощо. Це допомагає їм зрозуміти часовий порядок повсякденної діяльності.

4. *Ігри на орієнтування в часі за природними ознаками.* Спостереження за змінами в природі залежно від пори року, частини доби. Діти спостерігають за змінами в житті рослин, тварин, погодними явищами вранці, ввечері, взимку, влітку і вчать визначати час за цими ознаками. Ігри на встановлення зв'язків між природними явищами та часом (наприклад, «Коли це буває в природі?»). Дітям пропонується розподілити картинки з певними природними явищами по відповідних порах року або частинах доби. Дидактичні вправи на визначення часу за положенням сонця, тривалістю дня і ночі тощо. Діти вчать орієнтуватися у часі, спираючись на рух сонця, зміну довжини тіней, тривалість світлового дня.

Такі ігри розвивають у дітей відчуття циклічності природних процесів, вміння спостерігати та співвідносити їх з певними часовими проміжками. Це формує цілісне часове світосприйняття на основі природних орієнтирів.

Висновки. Дидактичні ігри та вправи є ефективним засобом навчання дошкільників орієнтуванню в часі. Вони відповідають віковим особливостям дітей, активізують їхню пізнавальну діяльність, забезпечують наступність і систематичність засвоєння знань, дозволяють індивідуалізувати навчальний процес і розвивати соціальні навички. Існує широкий спектр дидактичних ігор і вправ для формування часових понять, а їхній вибір і поєднання залежать від конкретних навчальних завдань і можливостей дітей. Розробка інноваційних методів і технологій навчання орієнтуванню в часі, вивчення особливостей сприйняття часу дітьми, підготовка майбутніх вихователів до формування часових понять у дошкільників потребують детального супроводу з боку науки. Активізація пізнавальної діяльності через ігри, проблемні ситуації та ігрові дії – потужний важіль для ефективного навчання дітей дошкільного віку часовим поняттям. Це сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу та загальному розвитку дитини.

Список використаних джерел

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. (2021). А. М. Богущ. (Наук. керів.). Київ: Видавництво. 38 с.

References

Basic component of preschool education in Ukraine (2021). A. M. Bogush. K.: Publishing House. 38 p.

- Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років.* (2020). Наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 440 с.
- Дорошенко, Т. М., & Мацько, В. В. (2019). *Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень*: навч. посіб. Кременчук: ПП «Бітарт». 96 с.
- Клименко, Р. (2015). Сенсорний розвиток молодших дошкільників у безпосередньо освітній діяльності. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ. С. 296–301.
- Нікітччина, С. О. (2022). Дидактична гра як засіб формування часових уявлень у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. С. 183–189.
- Олійник, Т. О. (2020). Формування часових уявлень у дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичної гри. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Вип. 1. С. 173–180.
- Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку.* (2017). Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, & А. С. Шевчук (Ред.). Київ: Українська академія дитинства. 80 с.
- Піроженко, Т. О. (2016). *Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік*. Київ: Генеза. 88 с.
- Поніманська, Т. І. (2018). *Дошкільна педагогіка: підручник*. 4-те видання, перероблене. Київ: ВЦ «Академія». 408 с.
- Щербакова, К. Й. (2011). *Методика формування елементів математики в дошкільників*: Навчальний посібник. Київ: Вид-во Європейського університету. 262 с.
- [in Ukrainian]
- Child: An educational program for children from two to seven years old (2020). Science driver of the project of V. O. Ognevyyuk. K.: Kyiv University named after Boris Grynchenko, 2020. 440 p. [in Ukrainian]
- Doroshenko T.M., & Matsko V.V. (2019) Theory and method of formation of elementary mathematical ideas: teaching manual Kremenchuk: PP "Bitart". 96 p. [in Ukrainian]
- Klymenko R. (2015). Sensory development of younger preschoolers in direct educational activities. Formation of didactic competence of teachers of preschool and primary education: a collection of scientific and methodological works. Zhytomyr: ZhDU Publishing House. P. 296–301. [in Ukrainian]
- Nikitchyna S (2022). A didactic game as a means of forming time concepts in elder preschool children. Pedagogical education: theory and practice. P. 183–189. [in Ukrainian]
- Oliyynk T.O. (2020). Formation of time representations in older preschool children by means of didactic games. Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University. Vol. 1. P. 173–180. [in Ukrainian]
- Confident Start educational program for elder preschool children (2017). N. V. Gavrish, T. V. Panasyuk, T. O. Pirozhenko, O. S. Rogozyanskyi, O. Yu. Hartman, & A. S. Shevchuk; In general ed. By T. O. Pirozhenko. K.: Ukrainian Academy of Childhood. 80 p. [in Ukrainian]
- Pirozhenko T. O. (2016). Play activities of preschoolers: younger preschool age. Kyiv: Genesis. 88 p. [in Ukrainian]
- Ponimanska T. (2018). Preschool Pedagogy: Textbook. 4th Edition, Revised. Kyiv: Academic Center 'Academy'. 408 p. [in Ukrainian]
- Shcherbakova K. Y. (2011). Methods of formation of elements of mathematics in preschoolers: Education. manual. K.: Publication of the European University. 262 p. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:

Ципак Вкторія Сергіївна

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

Жейнова Світлана Сергіївна

spdo@ukr.net

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

Клопотенко Любов Олександрівна

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-238-244

Матеріал надійшов до редакції 13. 06. 2024 р.
Прийнято до друку 23. 06. 2024 р.

Information about the authors:

Tsyapak Victoria Serhiivna

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

Zheinova Svitlana Serhiivna

spdo@ukr.net

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

Klopotenko Liubov Oleksandrivna

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-238-244

Received at the editorial office 13. 06. 2024.
Accepted for publishing 23. 06. 2024.

УДК 373.5.015.31:7-056.24

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Крістіна Черкашина¹, Ірина Гарабазій²

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького¹
Ліцей № 24 Мелітопольської міської ради Запорізької області²*

Анотація:

У статті розглянуто естетичне виховання учнів з особливими освітніми потребами в сучасних умовах як один із найважливіших аспектів формування особистості, з'ясовано основні напрями естетичного виховання. Провідним завданням естетичного виховання є формування в учнів художньо-естетичних і творчих здібностей. Висвітлено умови формування та розвитку творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами.

Розглянуто та проаналізовано естетичне виховання дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах. Визначено, що естетичне виховання дітей з особливими освітніми потребами полягає у правильному розумінні, оцінці, вихованні та вдосконаленні здатності людини сприймати красу в мистецтві та у житті. У школі діти з особливими освітніми потребами отримують можливість знайомитися з явищами мистецтва, і вчителю необхідно акцентувати увагу учнів на естетичних якостях тих чи інших явищ життя і мистецтва. Так поступово у дітей з особливими освітніми потребами зможуть розвинути досить стійкі естетичні уявлення та смаки.

Ключові слова:

естетика; естетичне виховання; учні з особливими освітніми потребами; творчі здібності; спеціальні класи.

Resume:

Cherkashyna Kristina, Garabazhii Iryna. Aesthetic education of children with special educational needs in modern conditions.

The article examines the aesthetic education of students with special educational needs in modern conditions as one of the most important aspects of personality formation, and the main directions of aesthetic education are clarified. The leading task of aesthetic education is the formation of students' artistic, aesthetic and creative abilities, special classes.

The conditions for the formation and development of creative abilities of students with special educational needs are highlighted. Attention is paid to the formation of cognitive and motivational aspects necessary for the performance of the activity, as well as the assimilation of its main structural components and their importance in the overall structure. The main principles of aesthetic education of students and the ways of their observance have been clarified.

It has been proven that the aesthetic education of students with special educational needs is an organized, purposeful and active process.

The aesthetic education of children with special educational needs in modern conditions is considered and analyzed. It was determined that the aesthetic education of children with special educational needs consists in the correct understanding, evaluation, education and improvement of a person's ability to perceive beauty in art and in life. At school, children with special educational needs get the opportunity to get acquainted with the phenomena of art, and the teacher needs to focus students' attention on the aesthetic qualities of certain phenomena of life and art. In this way, children with special educational needs will gradually be able to develop stable aesthetic ideas and tastes.

Key words:

aesthetics; aesthetic education; students with special educational needs; creative skills.

Постановка проблеми. В сучасних умовах виховання дітей з особливими освітніми потребами одним із найважливіших аспектів формування особистості є естетичне виховання та розвиток естетичної культури школярів.

Естетичне виховання (від гр. *Estenomaui* – «сприймати почуттями») визначається як розділ педагогіки про виховання почуття прекрасного та зовнішньої привабливості, високих смаків і естетики поведінки, заснованої на законах краси. Естетичне виховання – це здатність проникати в усі сфери життя, формування естетичного ставлення до дійсності загалом, а не лише до мистецтва. У зв'язку з цим, великого значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання, образотворчої діяльності та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання естетичного виховання, саморозвитку, формування естетичної культури є одними з найважливіших завдань сучасної школи. Ця тема широко висвітлена в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів, зокрема, це В. Сухомлинський, А. Щербо, Е. Кярнер, та інші. У педагогіці важливість естетичного виховання

учнів з особливими освітніми потребами висвітлюють А. Капустіна, І. Дмітрієва, Н. Тарасенко, О. Гаврилов. Науковці зазначають, що естетичне виховання починається з усвідомлення певного базового запасу естетичних вражень, без якого не може виникнути здатність чи інтерес до естетично значущих предметів і явищ та їхніх колористичних якостей. На основі отриманих вражень і знань естетичне виховання формує різнобічну здатність до емоційно-чуттєвого життя та ціннісне ставлення до світу. У процесі естетичного виховання формуються творчі здібності особистості.

Головним завданням естетичного виховання є формування художньо-естетичних і творчих здібностей, розвиток образного мислення учнів. Науковцями висвітлено умови формування та розвитку творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами. Приділяється увага формуванню когнітивного та мотиваційного аспектів, необхідних для виконання діяльності, а також засвоєнню її основних структурних компонентів та їхнє значення в загальній структурі. З'ясовано основні принципи естетичного виховання учнів та шляхи їхнього

дотримання. Доведено, що естетичне виховання учнів з особливими освітніми потребами є організованим, цілеспрямованим і активним процесом.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розглянути та проаналізувати процес формування естетичного виховання дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Естетичне виховання – це процес цілеспрямованого і систематичного формування умінь адекватно сприймати, правильно розуміти, вірно оцінювати прекрасне в природі, мистецтві і суспільстві, а також розвиток здібностей створювати гарне (Сухомлинський, 1997).

Естетика – наука про загальні закономірності художнього освоєння дійсності людиною, суть і форми відображення дійсності й перетворення життя за законами краси. Естетика як наука вчить загальним закономірностям естетичного пізнання та перетворення дійсності, це спосіб пізнання світу. Ідеї естетичного виховання бере свій початок ще в глибоку давнину. Вони були зумовлені розвитком суспільства, зміною його цінностей, розвитком естетики як науки, розумінням природи як предмета.

Естетичне виховання – поняття дуже широке. У нього входить виховання естетичного ставлення до природи, праці, суспільного життя, побуту, мистецтва. Однак пізнання мистецтва настільки багатогранне і своєрідне, що воно виокремлюється із загальної системи естетичного виховання як особлива його частина. Естетичне виховання тісно пов'язане із сучасністю і перебуває під її сильним впливом. Це пояснюється тим, що рівень культурного розвитку суспільства в цілому залежить від культурного рівня кожної окремої людини. Для того, щоб насолоджуватися і творити красу, необхідні якості, які складають естетичну культуру людини. Першоосновою для виховання цієї культури є естетичне почуття, тобто особлива емоційна чутливість до прекрасного. Однак для того, щоб повноцінно розпізнавати красу і виражати себе в художній творчості, необхідні теоретичні і конкретні знання, які допомагають розвивати естетичні цінності, тобто уявлення і поняття про естетичний світогляд.

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко стверджує, що естетичне виховання – це складова частина виховного процесу, яка безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини (Гончаренко, 1997).

Естетичне виховання формує й удосконалює в дитини здатність сприймати прекрасне в мистецтві та житті, правильно розуміти й оцінювати його. У навчальному посібнику «Педагогіка» автори Д. Мазоха та Н. Опанасенко під естетичним вихованням розуміють процес формування в учнів здатностей сприймати та правильно розуміти прекрасне в навколишньому середовищі та мистецтві, процес формування естетичної свідомості, розвитку творчих здібностей, хисту в різних галузях естетичної діяльності, процес формування естетичного досвіду особистості. Складові частини естетичного досвіду такі: естетичні почуття, естетичний ідеал, естетичні погляди, смаки, інтереси, потреби й естетична діяльність (Мазоха, & Опанасенко, 2005).

Отже, естетичне виховання – це не викладання якогось спрощеного дитячого мистецтва, а систематичний розвиток органів чуття та творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами, що розширяє їхні можливості насолоджуватися красою та створювати її (Базилевська, & Чигрина, 2020).

Сукупність педагогічних засобів, направлених на розв'язання цих задач, складає основу роботи з естетичного виховання. Особливість естетичного виховання полягає в тому, що воно, перш за все, зачіпає почуття людини, викликає у неї різноманітні хвилювання, створює емоційну атмосферу, спонукає до спілкування з прекрасним. Естетика шкільного життя – ось де ховається резерв зростання якості навчально-виховного процесу.

Кожна дитина по-своєму унікальна. Кожна дитина має свій розвиток. Та помилкову думку мають ті, хто вважає мало розвиненими тих дітей, розвиток яких ускладнено порушеннями. Але це неправильно. Просто такі діти розвинені інакше. Не так як їхні однолітки. Це – діти з особливими освітніми потребами.

Діти з особливими освітніми потребами заслуговують на те, щоб оточуючі відкрили для них двері в красивий, веселковий навколишній світ, де б вони жили у світі краси, казки, малюнків, музики, творчості і фантазії.

У початковій школі діти засвоюють систему знань і навичок, яка надає їм можливість оволодіти професією і стати корисними членами суспільства. Рішення цієї задачі невідривно пов'язане з виховною роботою.

У спеціальних (корекційних) класах початкової школи закладаються основи формування особистості дитини, виховуються з них не тільки свідомі громадяни і гарні спеціалісти, а і люди з розвинутим естетичним почуттям.

А. Макаренко казав: «Прагнення до краси, міцно закладене природою в кожній людині, є міцний важіль, яким можна повернути людину до культури». Крім того, формування естетичного ставлення дітей до дійсності і мистецтва, естетичне виховання паралельно робить свій внесок в їхній всебічний розвиток. Р. Тагор говорив: «Неможна виховувати повноцінну людину без виховання в неї почуття прекрасного». Але естетична потреба – це не вроджені якості. Вони формуються під впливом навколишнього середовища і педагогічної дії. Естетичне виховання в корекційних класах – невіддільна частина єдиного корекційно-виховного процесу. При створенні належних педагогічних умов діти з проблемами у вихованні і навчанні мають значні успіхи в естетичному розвитку, хоч і не в змозі досягнути того рівня, який притаманний для їх однолітків у масовій школі.

Недоліки пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами ускладнюють розв'язання естетичних задач. Згідно дослідження Н. Лисенко та Л. Буланової, такі діти можуть залишатися абсолютно байдужими до деяких видів мистецтва. Наприклад, до спектаклів, музичних творів, які виражають смуток, печаль, роздуми тощо. Маючи значні корекційно-розвивальні можливості, естетичні засоби виховання розкривають перед дитиною реальний світ, розширюють його кругозір (Лисенко, 2016; Буланова, 2011).

У процесі естетичного виховання важливо навчити учнів розуміти й сприймати красу. Спостерігаючи прекрасне, людина не може залишатися байдужою, вона переживає, відчуваючи любов або ненависть. Під час естетичного сприймання виникають певні емоції.

Сформовані естетичні смаки та естетичний ідеал і розвинена здатність оцінювати прекрасне дають людині змогу зрозуміти суть прекрасного. Сприймаючи прекрасне, аналізуючи побачене, порівнюючи з відомим і баченим раніше, людина дає йому певну оцінку.

Естетичне виховання також пов'язане з такими поняттями, як естетичні знання, естетичне сприймання, естетичні судження, естетичні ідеали, естетична діяльність. Усі вони в комплексі розкривають сутність естетичного виховання, розширюють його палітру.

Естетична культура, як зазначає В. Лозова, передбачає сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, розвиток здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потребу вносити прекрасне в оточуючий людину світ, оберігати природну красу.

Естетичне сприйняття є початковим моментом у процесі естетичного ставлення до дійсності. Проявляється воно у спостережливості, в умінні помітити найбільш суттєве, що відображає зовнішню і внутрішню красу предмета, явища, процесу.

У процесі естетичного виховання важливо розвивати естетичні судження, які передають ставлення особистості до певного об'єкта, явища. Не варто нав'язувати школярам своїх міркувань, а потрібно допомагати їм виявляти самостійність в оцінці тих чи інших предметів, явищ з погляду їхньої естетики. Лише згодом з досвідом формується певний естетичний ідеал як своєрідний зразок, з позицій якого особистість оцінює певні явища, предмети навколишньої дійсності. Естетичний ідеал відображає певні уявлення людини про красу, підкреслює критерії, за якими варто оцінювати ті чи інші явища, предмети. Поняття естетичного ідеалу є, певною мірою, фактором індивідуальним (Лосєв, 1983).

Особлива роль в естетичному вихованні у корекційних класах належить заняттям з музики, образотворчого мистецтва, театральної діяльності. Метою цих занять є виховання естетичних почуттів особливих дітей і розвиток їхніх творчих здібностей. У процесі занять музикою і творчістю у дітей активується мислення, формується цілеспрямована діяльність і стійка увага. Співи, які супроводжувалися музикою, а також ритмічні рухи під музику дисциплінують дітей, виховують організованість. Діти привчаються слухати музику, вникати в її зміст, у них накопичується певний запас музикальних уявлень, розвивається уява, з'являється потреба виразити музику через рух.

Найдоступнішими рухами є різні види ходи, бігу, підскоків. За допомогою цих нескладних рухів легко засвоюються уявлення про танець, як про предмет музичного циклу, тісно пов'язаного з музикою. Ці рухи наші вчителі використовують на уроках ритміки та на інших уроках в якості фізкультхвилинок. На розвиток ритму впливають арт-ритмічні вправи. Діти із задоволенням супроводжують вивчені пісні власними ритмами. Така гра надає більшої емоційності виконанню. Гра-пантоміма «Впізнай музичний інструмент» допомагає під час сприйняття музичного твору впізнавати музичні інструменти і на мить побути інструменталістом-виконавцем. Гра «Намалюй музику»: декілька хвилин – і дитина опиняється у світі музичних звуків. Допомагають в цьому кольорові олівці.

Такі заняття тренують перш за все мозок та рухомість нервових процесів. Такі вправи під

музику є одним з найзахоплюючих видів діяльності, грою, можливістю виразити свої емоції, реалізувати свою енергію, тому благотворно впливають на стан і виховання дитини.

Заняття художньою діяльністю створюють основу для повноцінного і змістовного спілкування дітей з особливими освітніми потребами між собою і з дорослими. А в колективній творчій діяльності формуються уміння продуктивної взаємодії дітей і педагогів. За умови ефективного керівництва у дітей розвиваються важливі психічні процеси, формуються компоненти різних здібностей, і не тільки художні, а й інтелектуальні.

Підсумовуючи дослідження педагогів і психологів кінця ХХ ст. з проблем взаємодії малюнка і слова, Г. Ващенко приходить підсумовує, що малюнок – це особливий вид мовлення, з його допомогою дитина намагається розповісти про предмет (Ващенко, 1994).

На уроках літературного читання діти виражають своє ставлення до героїв через малюнок. Завдяки вправі «Мандали з піску» учні, використовуючи круглі форми або мандали, створюють власні візерунки, виражаючи свою творчість за допомогою піску. Виконуючи вправу «Ігри на розвиток кольорів», діти мають визначити і використати різні кольори, виразити свої власні вподобання стосовно кольору.

Заняття художньою діяльністю розвивають образне мислення, сприймання, уяву, пам'ять. У процесі творчої діяльності створюються задовільні умови для формування у дітей моральних якостей.

Оволодіння уміннями і навичками у процесі декоративної діяльності і ручної праці в молодших класах має велике значення для подальшої трудової діяльності людини незалежно від того, в якій сфері вона буде працювати (розвиваються окомір, чіткість і повнота зорових уявлень, почуття кольору,

ритму, уміння планувати послідовність операцій).

Впроваджуючи вправу «Колаж із текстур», вчителька пропонує дітям за допомогою матеріалів різних текстур (тканини, паперу, картону) створити колаж, доторкаючись до різних текстур.

Уява тісно пов'язана з емоціями. Активна робота фантазії викликає широку емоційну картину стану дітей. Загальновідомо, як діти сприймають казки. У процесі уявлення себе казковим персонажем у дитини формується цілий ряд особистісних якостей, таких як справедливість, сміливість, почуття гумору. Найулюбленіші ігри особливих дітей: «Я – актор», «Казкова театральна гра». Діти створюють казкові образи, використовуючи іграшкові декорації.

Театралізована діяльність сприяє розвитку вищих психічних функцій: пам'яті, уваги, мислення, допомагає особливій дитині засвоювати моральні й етичні норми – розрізняти добро і зло, співчуття і ненависть, сміливість і боягузтво. Таким чином, естетичне виховання розвиває духовні здібності дитини, гармонізує особистість.

Висновки. У статті здійснено розгляд та аналіз естетичного виховання дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах. Було визначено, що естетичне виховання дітей з особливими освітніми потребами полягає у правильному розумінні, оцінці, вихованні та вдосконаленні здатності людини сприймати красу в мистецтві та у житті. У школі діти з особливими освітніми потребами отримують можливість знайомитися з явищами мистецтва, і вчителю необхідно акцентувати увагу учнів на естетичних якостях тих чи інших явищ життя і мистецтва. Так поступово у дітей з особливими освітніми потребами зможуть розвинутися досить стійкі естетичні уявлення та смаки.

Список використаних джерел

- Базилевська, О.О., & Чигрина, В. А. (2020). Естетичне виховання учнів з особливими освітніми потребами в позаурочній діяльності засобами образотворчого мистецтва. *Інноваційна педагогіка, Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*. 25 (1), 119–122.
- Буланова, Л.М. (2011). *Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами: соціально-творчий проєкт*. Шкільний світ Позашкільля. Київ. 7 (42), 14–17.
- Ващенко, Г. (1994). *Виховний ідеал*. Полтава: Полтавський вісник, 7, С. 102.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь. 376 с.
- Дубяга, С.М., Гарабазій, І.М., & Стасенко, О.В. (2012). Естетичне виховання учнів початкових класів засобами художнього слова. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія:

References

- Bazylevska O.O., Chygryna V.A. (2020). Aesthetic education of students with special educational needs in extracurricular activities by means of visual arts. *Innovative Pedagogy, Scientific Journal, Black Sea Research Institute of Economics and Innovation*, Issue 25, Volume 1, pp. 119-122. [in Ukrainian]
- Bulanova L.M. (2011). Socialization of children with special education needs/social and creative project. *School world Extracurricular*. K., 2011. No. 7 (42). 14–17. [in Ukrainian]
- Vashchenko G. (1994). Educational ideal. *Poltava: Poltava Gazette* No. 7. 102. [in Ukrainian]
- Goncharenko S. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid, 376 p. [in Ukrainian]
- Dubiaha S.M., Garabazhii I.M., Stasenko O.V. (2012). Aesthetic education of students of senior classes using the means of artistic expression. *Scientific newsletter of Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical*

- Педагогіка*. (8), 96–104.
- Лисенко, Н. (2016). Підготовка майбутніх педагогів до організації естетичного виховання дітей із ЗПР у руслі спеціальної педагогіки. *Освітній простір України*. 7, 70–75.
- Мазоха, Д., & Опанасенко, Н. (2005). Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 130 с.
- Сухомлинський, В. (1997). *Павлівська середня школа*. Вибрані твори у 5-ти томах. Київ: Вища школа, Т. 4, 330 с.
- Шевченко, Ю., & Дубяга, С. (2014). Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до формування естетичної компетентності учня. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогіка. 1 (12), 235–239.
- University. Series: Pedagogy (8). P. 96-104. [in Ukrainian]
- Lysenko N. (2016). Preparation of future teachers for the organization of aesthetic education of children with disabilities in the direction of special pedagogy. *Educational space of Ukraine*. Issue 7. 70-75. [in Ukrainian]
- Mazokha D., Opanasenko N. (2005). Pedagogy: study guide. Kyiv: Center for Educational Literature, 130. [in Ukrainian]
- Sukhomlynskyi V. (1997). Pavlyska secondary school. Selected works in 5 volumes. K: Vyshcha shkola, vol. 4. 330 p. [in Ukrainian]
- Shevchenko Y., Dubiaha S. (2014). Professional training of the future teacher of senior classes to the formation of aesthetic competence of the student. *Scientific newsletter of Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University*. Series: Pedagogy, 1 (12). P. 235-239. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:**Черкашина Крістіна Анатоліївна**

kris.cherkashyna@gmail.com

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

mlt.znz24@gmail.com

Ліцей №24 Мелітопольської міської ради
Запорізької області
проспект Соборний, 164, Запоріжжя
Запорізька обл., 69107, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-245-249

*Матеріал надійшов до редакції 22.04. 2024 р.**Прийнято до друку 16. 05. 2024 р.***Information about the authors:****Cherkashyna Kristina Anatoliivna**

kris.cherkashyna@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine**Garabazhii Iryna Mykolaivna**

mlt.znz24@gmail.com

Lyceum No. 24 of the Melitopol City
Council of the Zaporizhzhia region
164 Soborny Avenue, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69107, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-245-249

*Received at the editorial office 22. 04. 2024.**Accepted for publishing 16. 05. 2024.*

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

УДК 378

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGICAL SOLUTIONS IN ENGLISH LESSONS

Maxim Rutkovskyi

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

Resume:

The article deals with the teaching English to younger students. The use of new information technologies in teaching English is one of the most important aspects of improving and optimizing the educational process, enriching the arsenal of methodological tools and techniques that allow diversifying the forms of work and making the lesson interesting and memorable for students. A necessary condition for high-quality modern education today is a harmonious combination of traditional education with the use of advanced technologies. The goal of modern education in Ukraine is the development of an active, conscious, responsible, constructive personality. The availability of computers, electronic materials, textbooks, and encyclopedias allows to raise the educational process to a new level.

Key words:

teaching English, class organization, new information technologies, modern education.

Анотація:

Рутковський Максим. Використання цифрових технологічних рішень на уроках англійської мови.

Статтю присвячено навчанню англійської мови молодших школярів. Використання нових інформаційних технологій у навчанні англійської мови є одним із найважливіших аспектів удосконалення та оптимізації навчального процесу, збагачення арсеналу методичних засобів і прийомів, які дозволяють урізноманітнити форми роботи та зробити урок цікавим і таким, що запам'ятовується учням. Необхідною умовою якісної сучасної освіти сьогодні є гармонійне поєднання традиційної освіти з використанням передових технологій. Метою сучасної освіти в Україні є розвиток активної, свідомої, відповідальної, конструктивної особистості. Наявність комп'ютерів, електронних матеріалів, підручників, енциклопедій дозволяє підняти навчальний процес на новий рівень.

Ключові слова:

навчання англійської мови, організація класу, нові інформаційні технології, сучасна освіта.

Setting of the problem. A foreign language is an academic subject that, due to its specificity (the creation of an artificial language environment for students due to the lack of a natural one), involves the most flexible and widespread use of various technical teaching aids. Therefore, it is not surprising that in teaching a foreign language, new opportunities opened up by multimedia have found a wide variety of applications.

Teaching English in primary school has its own specifics. It is necessary that in all lessons children feel the result of their efforts as early as possible. To create such an environment, it is necessary to constantly maintain high activity of each child.

The use of digital educational resources can help make teaching a foreign language in primary school effective, which open up truly boundless opportunities for foreign language teachers and offer simple and convenient solutions to a wide range of problems, expand the choice of materials and forms of educational work, make lessons bright and exciting, emotionally and information-rich.

Distinctive features of modern society are the integration of information and communication technologies with scientific and industrial spheres, which requires all members of the information society to be ready to use ICT in their professional activities. Therefore, one of the priority directions of

informatization of modern society is the process of informatization of education, the main direction of which is the implementation of information and communication technologies in subject areas. Many researchers consider a rational combination of traditional educational technologies and modern ICT as one of the ways to modernize secondary education. Traditional pedagogical technologies for teaching foreign languages are limited in the ability to simulate a foreign language environment, take into account the individual differences of students and create conditions for authentic communication in the studied language. Therefore, pedagogy includes computer and telecommunication technology in the educational process and develops methods of its application. Learning a foreign language is based on the complex application of technologies with the aim of forming the necessary educational information and communication environment. The use of ICT tools in foreign language lessons provides an imitation of a foreign language environment, creates conditions for authentic communication, allows taking into account the individual characteristics of students, makes it possible to increase motivation to learn a foreign language and intensify the development of skills and abilities specific to this discipline.

"Information and communication technologies" – information processing technologies using a computer and telecommunications means. First of all, we highlight: the connection of the terms "communication" and "information" with technologies is recorded in a term that appeared relatively recently – info-communication technologies, which emphasize the dual nature of technology – information content (information environment) and communicative capabilities (means of "connection"), a phrase created by which we mean a system of methods and ways of inputting, processing, saving, outputting, searching and transmitting information in computer networks. Traditionally, they are divided into synchronous and asynchronous technologies. These technologies provide both interpersonal and one-way communication; interactive mode of working with educational material, convenient access to integrated knowledge bases, reference books, concentrated in computer funds included in the telecommunications network; dialogization of the educational process, which is carried out in a special information and communication environment (the closest environment of students and other subjects of the educational process using computer and communication technologies, which provides favorable conditions for their activities to achieve educational goals).

The rapid development of software and technical means of creating, storing and processing information in the world is changing the orientations of modern society more and more rapidly. The introduction of information and communication technologies (ICT) into various spheres of human activity does not bypass the field of education. In this regard, the reorientation of the modern teacher's thinking to the awareness of fundamentally new requirements for his activity, the readiness to use ICT as an auxiliary educational resource, is of particular importance. The Law of Ukraine "On Education", the National Doctrine of the Development of Education of Ukraine in the 21st Century and other official documents provide for effective implementation and use of ICT at all educational levels of all forms of education.

The constant interest of scientists in the involvement of ICT in the process of learning a foreign language has not subsided since the time of their invention. A historical approach to the study of the spread of various types of computer technologies in the educational process is presented in the works of many scientists, where three types of development of computer technologies are separated. The study and involvement of ICT in the educational process was carried out by E.S. Polat, N.V. Soroko, N.Yu. Fominykh; O.I. Pometun is conducting a study of the peculiarities of the

introduction of ICT in the process of independent work of students.

Today, there is a wide variety of multimedia educational programs and courses for learning English. Working with these programs allows to better understand the proposed topics and control knowledge.

There are several types of computer programs. Demonstration computer programs allow to visually present new educational material. Information and educational programs are used to form basic concepts, practice basic abilities and skills through their active application in various educational situations. The so-called simulators are used to consolidate material and practice skills, and also provide an opportunity to individualize the learning process. ICT tools make it possible to raise to a qualitatively new level the processes related to measuring the knowledge of those who study the English language. Monitoring programs allow to assess the knowledge and skills of each student in the group, and testing methods are constantly being improved.

The current assessment of knowledge allows to quickly and qualitatively obtain objective information about the level of training of students, to identify weakly mastered sections, and to give recommendations for their re-consolidation. Control of knowledge with the help of ICT tools makes it easier to check the knowledge of a group of students, in addition, automated control is distinguished by the complete coverage of the material and excludes any subjectivity of the assessment, so it cannot depend on the degree of "rigor" of the teacher. Automated control minimizes the number of random evaluations and frees the teacher from routine work. To facilitate the work of writing tests, various systems have been developed that allow to create branched tests, questionnaires, multiple-alternative and single-alternative questions, automatically assign grades to students, process and view results, etc.

The era of the latest information and communication technologies, democratization of management and socialization is accompanied by the formation of an information society. Implementation of computer equipment and use of networking opportunities in everyday life organizational processes are determined by the spread of mass information and its necessity processing in the shortest possible time and instant transmission over long distances. These innovations changed the modern way of doing business, reformatted the management structure and organizational design of organizations, while creating unique competitive advantages for them (Nisimchuk, 2000).

The main feature of modern information and communication technologies is the intangibility of the final product in new and reliable quality information that comes to a certain period of time, in a certain time and space; the requirement of users to increase reliability and the urgency of such information. Analysis of its use confirms the growing role of ICT in global development of a person (Soroko, 2004).

The following data can be considered to confirm these trends. In 2014 on average, 96.4 people per 100 people worldwide used mobile services cellular communication, and 43.6 people per 100 people – internet services worldwide. Ukraine took 71 st place in the world ranking of technology use. If in 2000 slightly more than six percent of the world's population had access to the Internet, then in 2015 this number was more than 43 percent (according to UN data). As a result, 3.2 billion people already connected to a global network of content and applications. In 2020, 70 percent of the population of the planet have cellular devices, and 90 percent have mobile broadband available to the inhabitants of the planet.

Today, wireless networks have developed because the heads of educational institutions and different organizations need access to the Internet at any time and in any place (the concept of access in anytime and anywhere). Now we are witnessing the emergence of the Internet of Things (Internet of Things, IoT) – ecosystems of billions (and trillions) of autonomous devices that interact with each other: sensors, controllers, robots, devices, cars, machines, etc. In a nearby future, what is called 5G is visible – a set of organically integrated technologies of radio access. These technologies carry with them a wave of incredible revolution, which is forever and will fundamentally change the world, communication, information and its perception. In this new world every person, every device, wherever they are, will exchange information in real time mode. The next decades in education and business technology will bring much more changes than have taken place in the last hundred years. The Internet of Things (IoT) will change that way and mechanisms of work of organizations and will force them to rethink their main functions.

The development of modern ICT is one of the most important factors determining the pace and the success of organizations today. ICT has caused significant changes in the educational environment. If consider the active implementation of ICT in the educational environment, then the educational institutions use such technologies in their own activities.

Today, the quantitative growth of Internet users is gradually becoming fundamental new qualitative characteristics that have a positive effect on socio-

economic development with the help of various information and communication networks technologies. Automation devices are beginning to be successfully integrated into the Internet. Based on current trends, we can predict that soon there will be more internet sensors than people / users with mobile phones. By 2025, the total number of web-connected devices to the IoT is expected to reach 26 billions, of which about 15 billion will be mobile phones, tablets, laptops and desktop computers. Nowadays, the appearance of Internet sensors has led to the distribution of environmental sensors and the prerequisites for their implementation in activity educational system.

The possibilities of computer technology in education are most fully realized in electronic textbooks and integrated computer courses, the design and use of which today is one of the main directions of optimization and intensification of philological education. Like any educational computer program, the electronic textbook is interactive, its content is implemented on the basis of hypertext and multimedia, it can include various programs, including those of a controlling or game nature.

The peculiarity of the electronic textbook is the presence of hypertext, sound, animation, video and film fragments in it, which facilitate the assimilation of new material. Recently, textbooks have been developed that allow to choose the level of complexity of the studied material using hyperlinks. The electronic textbook is aimed at students' independent work with interactive materials on a local computer, as well as in local networks and on the Internet. The use of an electronic textbook in the process of learning English allows to ensure the individuality, adaptability and interactivity of learning, the integrity of the presentation of the material, the visualization of educational information and the development of the student's intellectual potential. One of the advantages of using electronic textbooks is that the student can get acquainted with educational materials not only during the scheduled class hours, but also at a time convenient for him. He can return to the necessary topic as many times as he needs. The use of an electronic textbook in the independent preparation of students facilitates the variability and individualization of learning, and also contributes to the development of their cognitive activity. With the help of computer technology, a virtual learning environment is created, which can be built in such a way that it has its own memory of what the students did. With the help of ICT, the user can receive information about the content and modes of working with the information resource, and can also effectively use the content of this resource.

The introduction of computer communications increases the requirements for written communication, implies the ability to use information resources of computer technologies. The main communicative capabilities of computer communication include: multimedia communication, which combines voice, video images and text transmitted over one physical sound line; hyper-media systems that stimulate the user's internal dialogue, revealing ways of thinking, contributing to the comparison of different positions, encouraging independent reflection and evaluation of expressed hypotheses, making independent decisions; telecommunication technologies, which are based on communication, rapprochement, free exchange of thoughts, ideas, information of the participants of the joint project. Among the information systems supporting interpersonal communication, the following types can be distinguished: interactive personal correspondence; delayed personal correspondence; collective interactive correspondence; deferred collective correspondence (forums). It is known that the use of information technologies during foreign language learning determines the intensity of dialogue. This means that if information is exchanged via e-mail, the dialogue slows down because it is done in writing. A high degree of dialogue intensity is achieved with the help of computer conferences, in the process of which teachers and students answer each other's questions and everyone participates in the dialogue, enriching it with information.

Teaching a foreign language with the help of information and technical means is determined by the following criteria: to contribute to increasing the efficiency of the educational process; to provide immediate and constant reinforcement of the correctness of the educational actions of each student; increase awareness and interest in language learning; provide operational feedback and post-operational control of the actions of all students; have the ability to quickly enter answers without long-term coding. The activity of a modern teacher is connected with the need to use visualized means of presenting information in electronic form; collect information received from different sources at different times and combine it into a coherent structure.

For this, the teacher uses the capabilities of computer networks, which provide the use of means of information exchange and the collective use of hardware, software and information resources. In addition, it is also necessary to constantly provide accompanying support in the form of consultations, instruction or training. For example, when working with the materials of the BBC website, it is necessary to explain how to perform grammar tasks,

when working with educational texts, to indicate which of the educational texts offered on the website should be listened to, etc. This platform provides an opportunity not only to read, but also to listen to the news, and the student can even choose the appropriate level of English language proficiency. When working with such educational materials, it will be necessary to independently enter the addresses of the sites in the Internet browser, familiarize yourself with the information of the sites, and only then perform the corresponding tasks. The selected material will be automatically posted on the Internet. To complete the task, students will need to go to the specific site of the developed educational material on the Internet and use the indicated links for navigation. When using Internet resources, the student gets the opportunity to implement various types of information interaction, as well as the opportunity to work in various Internet modes.

The use of digital resources allows to:

- improve the efficiency and quality of education;
- increase students' motivation to learn;
- take into account the regional aspect;
- make lessons emotional and memorable;
- implement an individual approach;
- change the nature of interaction between teacher and student;
- objectively evaluate students' knowledge;
- improve the quality of visibility;
- make the teacher's work easier.

The use of digital technological solutions in educational and extracurricular activities helps to overcome difficulties in learning and self-esteem of students, as it allows them to reveal their capabilities and abilities. Extracurricular work increases the space in which schoolchildren can develop their creative and cognitive activity, realize their best personal qualities, i.e. demonstrate those abilities that often remain unclaimed in the classroom. All this creates a favorable background for achieving success, which, in turn, has a positive effect on educational activities.

Forms of work with the digital resources:

- frontal;
- group;
- steam room;
- individual.

Internet, media resources provide high quality delivery and control of educational material. The presence of a computer and a multimedia projector provides the technical ability to conduct training sessions in accordance with modern lesson requirements.

When studying a foreign language in primary school, the principle of clarity is one of the leading ones. It largely compensates for the lack of a

language environment, filling children's need for sensory perception of individual units of language. One of the most successful forms of preparing and presenting educational material for lessons in elementary school is the creation of presentations. Any stage of the lesson can be enlivened by the introduction of new technical tools (SmartBoard, AIT-Test for higher grades, Cross, etc.) For example, tasks of the following types:

- **word match** – you need to connect a word with its description. Students need to determine the purpose of some public places.
- – you need to select pairs of words (these can be antonyms, synonyms, words with prepositions, etc.)
- – it is required to place sentences in the correct order (restore the course of events, arrange sentences in dialogues, etc.)
- – the question is asked. You need to type the correct answer from the letters provided.
- – you need to arrange the pictures in the correct order. This task can be offered after listening to the text or as a support when retelling and others.

Ideally, a foreign language lesson is an immersion in the environment of the language being studied. However, skill and creativity alone are not enough to achieve the task. Additional supporting resources are needed to recreate this immersive effect.

When using a set of digital technological solutions in the classroom, we must remember three golden rules:

1. Prudently. This means that the use of any means in the lesson must be appropriate and have a practical end goal. When planning a lesson, we need to clearly define why we are working with ICT and what we want to get as a result.
2. In moderation. As we understand, the lesson should be dynamic. The teacher tries to diversify the types of work in order to use all the possibilities of memorizing and mastering the material. It is not worth spending a lot of time on one type of work, as the student gets tired, interest fades, and the useful coefficient of his work drops sharply.
3. Do no harm. The issue of preserving the health of schoolchildren is urgent for us. Therefore, we must adhere to reasonable restrictions “on the duration of continuous use of technical teaching aids

in the classroom,” which are prescribed in sanitary and hygienic norms and rules. After using technical teaching aids associated with visual load, it is necessary to carry out a set of exercises to prevent eye fatigue, and at the end of the lesson – physical exercises to prevent general fatigue (Dyshleva, 2015).

In order to prevent student fatigue, it is not allowed to use more than two types of electronic learning tools in one lesson.

Noting all the positive aspects of using computers, we would like to emphasize that no new information technologies can replace the teacher in the lesson. The teacher remains the main and leading figure in the lesson, and the use of digital technologies should be considered as one of the effective ways to organize the educational process. At an advanced stage, if used correctly, wisely and creatively, it will become a necessary tool for teaching a foreign language.

Conclusion. Therefore, the use of ICT tools in teaching English makes it possible to create an individual educational trajectory. When developing electronic educational resources for the independent work of students, it is advisable to provide for grading the degree of difficulty and complexity of the selected material, the presence of procedures to facilitate generalization processes, the presence of generalizing schemes, accompanying theoretical descriptions with practical examples and hyperlinks to relevant resources, a description of the connection of the educational material with additional didactic resources of a specialized educational portal to support independent cognitive activity of students.

When working independently with foreign literature, you can use computer (electronic) dictionaries, which allows to significantly increase the speed of searching for unfamiliar words, as well as hear the pronunciation of words in both English and American versions. The choice of educational programs and thematic dictionaries for independent work on the English language is determined by the level of English language proficiency, interests and profile of students' training. The prospect of further research is conducting experimental studies of the practical application of various types of ICT in the process of learning English with the aim of choosing the most effective of them.

Список використаних джерел

- Information technologies in education (2006). K.: VNV Publishing Group. 240 p. [in Ukrainian]
- Dyshleva S. (2015). Information and communication technologies (ICT) and their role in the educational process. URL: <http://osvita.ua/school/technol/6804> [in Ukrainian]
- Nisimchuk A.S., Padalka O.S., Shpak O.T. (2000). Modern pedagogical technologies: Study guide. K.: "Prosvita" Publishing Center, "Book of Memory of Ukraine". 368 p. [in Ukrainian]
- Soroko N.V. (2004). Implementation of the activity approach

References

- Інформаційні технології в навчанні.* (2006). Київ: Видавнича група BVH. 240 с.
- Дишлева, С. (2010). *Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі.* URL: <http://osvita.ua/school/technol/6804>
- Нісімчук, А.С., Падалка, О.С., & Шпак, О.Т. (2000). *Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник.* Київ: Видавничий центр «Просвіта», «Книга пам'яті України». 368 с.
- Сороко, Н.В. (2004). Реалізація діяльнісного підходу при комп'ютерному навчанні в умовах оновлення мовної

- in computer-based learning in the conditions of renewal of language education in Ukraine. Means and technologies of a unified information and educational space: Collection. of science works / Under the editorship of V.Yu. Bykova, Yu.O. Zhuka. K.: Attica. [in Ukrainian]
- Fominykh N. Yu. (2009). The essence of the concept of "information and communication technologies" and their significance at the current stage of informatization of education. Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools: coll. of science works / science ed. T. I. Sushchenko and others. Zaporizhzhia. Issue 5 (58). P. 396–400. [in Ukrainian]
- Modern lesson. Interactive learning technologies (2006). Scientific method. Manual / O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko. K.: A.S.K. [in Ukrainian]
- освіти в Україні. *Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: Зб. наук. праць*. В. Ю. Биков, Ю. О. Жук. (Ред.). Київ: Атіка.
- Фоміних, Н. Ю. (2009). Сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології» та їх значущість на сучасному етапі інформатизації освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр.* Сущенко Т. І. та ін. (Наук. ред.). Запоріжжя, 5 (58), 396–400.
- Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. Наук. - метод. посібник. (2006). О. І. Пометун, Л. В. Пироженко (Ред.) Київ: А.С.К.

Information about the author:

Rutkovskiy Maxim Serhiyovych
max.rutkovskiy@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-250-255

Received at the editorial office 11. 03. 2024.
Accepted for publishing 31. 03. 2024.

Відомості про автора:

Рутковський Максим Сергійович
max.rutkovskiy@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-250-255

Матеріал надійшов до редакції 11. 03. 2024 р.
Прийнято до друку 31. 03. 2024 р.

СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ірина Негрій

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Статтю присвячено визначенню можливостей застосування сюжетно-рольової гри у розвитку соціального інтелекту у дітей дошкільного віку. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито сутність і зміст понять «соціальний інтелект», «соціальний розвиток», «соціалізація», «розвиток соціальної компетентності». Розглянуто основні умови розвитку соціального інтелекту дошкільника та підкреслено, що це відбувається «паралельно» із розвитком загального інтелекту. Показано варіанти сюжетно-рольових ігор для розвитку соціального інтелекту дошкільників в онлайн-середовищі. Експериментально виявлено рівні розвитку соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку та статистично підтверджено ефективність розробленого комплексу сюжетно-рольових ігор для його підвищення.

Ключові слова:

соціальний інтелект; соціальний розвиток; соціалізація; розвиток соціальної компетентності; дошкільний вік; сюжетно-рольова гра; ігрова діяльність.

Resume:

Nehrii Iryna. Story-role game as means of development of social intelligence of children of pre-school age.

The article is devoted to the possibilities of the story-role game in the development of social intelligence of older preschool children. The authors analyzed theoretical approaches to defining the concept of «social intelligence». Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence and content of the concepts «game activity», «social development», «socialization», «developing of social competence» has been revealed by the authors. The main conditions for the development of social intelligence in a preschooler are considered, and it is emphasized that this happens «in parallel» with the development of general intelligence. The capabilities of story-role games for the development of social intelligence in the online environment of preschool institutions are shown. The phenomenon of «play» is understood as the leading activity of a preschool child. The authors emphasize that the essence of the educational influence of the story-role game is the acquisition and accumulation of social experience by a child. The content of the games introduces the child to a wide sphere of moral relations: care, mutual assistance, responsibility, etc. The levels of development of social intelligence of elder preschool children. The authors give examples of creating story role-playing games on special platforms (Classcraft, Learningapps, MineTest). The effectiveness of the developed complex of story-role games to increase the level of development of social intelligence in elder preschool children in the online environment is confirmed.

Key words:

social intelligence; social development; socialization; developing of social competence; pre-school age; story-role game; game activity.

Постановка проблеми. Соціальний інтелект є однією з найважливіших складових життєдіяльності особистості, оскільки він дає можливість їй пізнавати себе, забезпечує правильне розуміння вчинків людей, що її оточують. Соціальний інтелект суб'єкта розвивається в межах певного соціокультурного оточення, субкультури, референтної групи тощо, які певним чином впливають на його особливості. Розвиток соціального інтелекту є необхідною складовою формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку, про що вказано у змісті освітньої лінії «Дитина в соціумі» в Базовому компоненті дошкільної освіти (нова редакція) (*Базовий компонент...*, 2021, с. 16).

Аналіз наукової літератури свідчить, що розвиток соціального інтелекту дошкільника є одним з необхідним компонентів гармонійного розвитку дитини. Головними соціальними умовами розвитку соціального інтелекту в цьому віковому періоді є: вхід дитини до дошкільної групи, яка забезпечує досвід нових соціальних взаємовідносин; активне розширення репертуару ігрової діяльності; використання технологій психолого-педагогічного супроводу в дошкільному освітньому закладі.

Одним з найбільш ефективних способів розвитку соціального інтелекту дошкільнят більшість дослідників називають сюжетно-ролеву гру, оскільки саме вона є провідним видом діяльності в цьому віковому періоді. Сюжетно-ролева гра дозволяє дитині опанувати прийнятну в соціумі поведінку, засвоювати культурно закріплені ролеві стереотипи і зразки поведінки, вчитися способам розв'язувати соціальні проблеми, що виникають, тощо. Сюжетно-ролева гра дошкільників відображає їхні переживання і ставлення до життя, стає способом пізнання реальності та моделювання взаємовідносин з оточенням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню соціального інтелекту присвячені праці таких закордонних вчених як Э. Торндайк, Г. Оллпорт, Н. Кентор, Дж. Гілфорд і М. Саллівен. Серед вітчизняних науковців, які також вивчали цю проблему, слід назвати Е. Івашкевич, О. Ковальову, Л. Ляховець, Є. Миронюк, І. Стрілецьку, Г. Філоненко, С. Харченко та Л. Яворовську. Вивченню питань, пов'язаних із розвитком соціального інтелекту в дошкільному віці присвячені наукові праці С. Карсканової, Р. Коцюбка, Л. Ляховець, І. Недозим, С. Харченко, Т. Яценко.

Аналіз науково-педагогічних джерел дозволяє зазначити те, що визначенням впливу гри на розвиток дитини в дошкільному віці, вивченням, а також теорією та розробкою методик виховання дитини у грі займалися Ш. Амонашвілі, Л. Виготський, К. Карасьова, В. Сухомлинський, Ж. Піаже. Роль гри як соціально-психологічного феномена розкрито в роботах Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна. Гра як метод соціального виховання та соціалізації особистості детально аналізувалась в роботах Н. Білоконної, А. Богуш, В. Сухомлинського та ін. Загальнотеоретичні ідеї та практичні результати дослідження особливостей включення дитини у соціальні відносини через сюжетно-рольову гру широко представлені в наукових працях А. Бурової, Н. Волощенко, І. Лисенкової, Л. Мацук та Л. Сліпченко.

Попри велику кількість робіт, присвячених вивченню особливостей ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку та визначенню її ролі в соціалізації дитини, на жаль, наразі все ще відчувається недолік робіт, присвячених проблемі впливу сюжетно-рольових ігор на розвиток соціального інтелекту сучасних дошкільників, які сьогодні переважну частину часу проводять у медіапросторі.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розгляді сюжетно-рольової гри як засобу розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку. Основні завдання: здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку соціального інтелекту у дітей дошкільного віку; розглянути основні можливості сюжетно-рольової гри у розвитку соціального інтелекту в дошкільному віці; представити результати дослідження рівня розвитку соціального інтелекту у старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальний інтелект частіше за все розглядають як здатність розпізнавати різні ролі, а також «знімати» і «одягати» ці ролі у процесі життєвої гри. Це здібність особистості до правильного розуміння власної поведінки та поведінки інших людей, яка забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії й успішність соціальної адаптації.

Вперше термін «соціальний інтелект» у психології використав американський психолог і педагог Е. Торндайк (Thorndike, 1920) у 1920 р. Взагалі вченим було виокремлено три види інтелекту: абстрактний (здатність до розуміння абстрактних вербальних та математичних символів та вміння робити з ними певні дії); конкретний (здатність до розуміння речей та предметів матеріального світу і вміння робити з ними певні дії); соціальний (здатність до

розуміння людей і взаємодії з ними). Е. Торндайк визначив соціальний інтелект як здатність розуміти людей, управляти ними, діяти або поступати мудро відносно інших. Отже, він розглядав соціальний інтелект як специфічну пізнавальну здатність, яка забезпечує успішну взаємодію з людьми. Американський психолог Г. Олпорт в 1937 р. (Allport, 1937) описує соціальний інтелект як особливу здатність особистості давати вірне судження про людей, прогнозувати їхню поведінку і забезпечувати адекватне пристосування в міжособистісних взаємодіях. Він вважав, що соціальний інтелект – це соціальний дар, який є необхідним для тонкої рівноваги в поведінці, що забезпечує гладкість в стосунках з людьми.

У вітчизняній психології та педагогіці коло наукових праць, предметом яких є саме соціальний інтелект, дуже невелике. А теоретичний та емпіричний аналіз цього феномену в рамках власних концепцій взагалі не представлений в наукових джерелах. Сьогодні надається величезне значення впливу соціального інтелекту на професійне становлення фахівця (О. Василевська, Н. Каменська, С. Кожушко, Н. Михальчук, Ю. Федорі, Н. Шилова), а також аналізується як складова професійної компетенції та визначається його роль у професійній діяльності (Н. Алексеєнко, Н. Альохіна, Е. Івашкевич, Т. Кухар, А. Москаленко, Є. Миронюк, О. Петрик, Д. Симонок, Т. Скворцова, С. Сургова, С. Харченко). Багато вчених досліджують загальну структуру та різні компоненти соціального інтелекту (Е. Івашкевич, Л. Ляховець, І. Недозим, Н. Руда). Існує й значна кількість праць, у яких розглянуто специфіку розвитку соціального інтелекту в онтогенезі (К. Вєпро, Л. Ляховець, А. Мельник, М. Орап, В. Савуляк, С. Харченко). Більшість же наукових праць присвячено аналізу розвитку вчення про соціальний інтелект та окресленню основних підходів до визначення самого поняття (Б. Братаніч, О. Ковальова, А. Куций, М. Романенко, І. Стрілецька.). Але, на жаль, досі критично мало робіт, які присвячуються проблемі становлення соціального інтелекту в дошкільному віці та можливостям застосування для його розвитку сюжетно-рольових ігор.

Розвиток соціального інтелекту у дітей дошкільного віку є важливим і необхідним етапом в самому розвитку особистості дитини, оскільки він визначає ефективність її соціально-психологічної адаптації до умов життя, що активно змінюються. Соціальний інтелект у дошкільному періоді слід розглядати як можливість становлення здатності дитини

розбиратися в людських відносинах, в ситуаціях міжособистісного спілкування. Крім того, достатній рівень розвитку соціального інтелекту забезпечує успішність процесу адаптації дитини до соціального оточення та впливає на ефективність комунікації та взаємодії з іншими людьми (Струкова, & Братаніч, с. 15).

Розгляд розвитку соціального інтелекту дитини дошкільного віку неможливий без звернення до понять «розвиток соціальної компетентності» та «соціальний розвиток». Розвиток соціальної компетентності – це етап позитивної соціалізації дитини в загальному процесі засвоєння нею досвіду громадського життя і громадських стосунків. Своєю чергою, соціальний розвиток – це процес, під час якого дитина засвоює цінності, традиції, культуру суспільства, в якому їй належить жити. Дитина дошкільного віку сприймає соціальний світ, що її оточує, не так, як його сприймають і розуміють дорослі, і це зрозуміло в силу психофізіологічних та індивідуальних особливостей дошкільнят. Це – особливості розвитку, сприйняття, мислення, уяви, високої емоційності, засвоєння норм поведінки та взаємовідносин між однолітками й дорослими.

Розвиток соціального інтелекту відбувається разом із соціалізацією. Соціалізація в такому випадку розглядається не лише як процес, але і як результат привласнення дитиною соціального досвіду у міру її психологічного й інтелектуального розвитку, тобто перетворення (під впливом навчання і виховання) психологічних функцій, привласнення соціально-моральних цінностей, мотиваційно-ціннісних орієнтацій, норм і правил поведінки. Таким чином, дитина не просто засвоює соціальний досвід, але і перетворює його у власні цінності, установки, орієнтації. Саме тому ряд дослідників (Н. Каменська, Т. Скворцова, С. Харченко) розглядають соціальний інтелект як можливість успішної соціалізації та соціальної адаптації.

На думку С. Харченко саме дошкільний вік є одним з найбільш сприятливих періодів щодо розвитку соціального інтелекту. Серед головних соціальних умов розвитку соціального інтелекту дошкільника вчена називає такі: входження дитини до групи однолітків (дошкільної групи); активне розширення репертуару ігрової діяльності; використання технологій психолого-педагогічного супроводу в закладі дошкільної освіти (Харченко, 2017, с. 108).

Приблизно у віці трьох-чотирьох років фіксуються придбані дитиною первинні форми соціального інтелекту, до 3-х років діти поступово опановують здатність проєктувати й передбачати події, до 4-х – починають розуміти,

що вони можуть обманювати і бути обдуреними самі. До шести років і старше соціальний інтелект дитини виходить на новий рівень розвитку та набуває більш розвинену форму. У 6 років і старше соціальний інтелект носить більш високий характер розвитку – вплив на партнера, уміння вводити в оману для того що б використати приховані можливості комунікації. До розуміння соціальної причинності діти приходять у 5–7 років.

Варто підкреслити, що розвиток у дітей дошкільного віку соціального інтелекту відбувається «паралельно» з розвитком загального інтелекту. Тому рівень розвитку соціального інтелекту дітей у цьому віковому періоді залежить від розвитку мислення, пізнавальної активності дитини. Але необхідно також пам'ятати, що цей процес здійснюється також під впливом зовнішніх соціокультурних умов.

Р. Коцюбка підкреслює, що робота з формування в дошкільників соціального інтелекту потребує використання системи методів виховання. Серед найбільш ефективних методів формування соціального інтелекту дослідниця називає усвідомлення соціальних взаємодій, програвання соціальних ролей, моделювання, проблемні ситуації, рефлексію та самоаналіз, і, звісно, гру (Коцюбка, 2018 с. 139).

Сюжетно-ролева гра – це основний вид гри дитини дошкільного віку і її провідний вид діяльності. Педагогіка розуміє гру як форму вільного самовияву людини і розгортається або у вигляді змагання або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів (Гончаренко, 1997, с. 73). Л. Виготський розуміє гру як діяльність, у якій формується та удосконалюється регуляція дитиною власної поведінки. Л. Сліпченко (Сліпченко, 2018) визначає гру як цілеспрямовану свідому діяльність, у процесі якої дитина проявляє активність, самостійність, ініціативність, будує відносини з іншими дітьми та дорослими.

Не має сумніву, що гра має найважливіше значення для розвитку психіки дошкільника, тому що вона сприяє когнітивному, фізичному, соціальному та емоційному розвитку дитини. Гра дозволяє дітям використовувати свою творчість, розвиваючи у них уяву, спритність, фізичну, когнітивну та емоційну силу (Ginsburg Kenneth, 2007, с. 3). Найбільш важливим у межах теми нашого дослідження є те, що у процесі ігрової діяльності дитина опановує суспільні функції, відносини та рідну мову як засіб спілкування між людьми й вона стає свого роду дитячим моделюванням соціальних відносин.

Що стосується сюжетно-рольової гри, то її вчені розглядають як образну гру за певним задумом дітей, яка розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) та розігрування ролей. Закордонні дослідники поняття «сюжетно-рольова гра» розглядають як: моделювання, обов'язковим елементом якого розв'язання проблеми; вільну, активну, творчу, доволі імпровізовану діяльність учасників гри з моделювання соціальної реальності (Бурова, 2001). Такі ігри пов'язані зі сферою людської діяльності та людських відносин, оскільки своїм змістом вони відтворюють саме цей аспект дійсності. Звертаючись до них, діти намагаються по-своєму відтворити дії, відносини дорослих, створюючи спеціальні ігрові ситуації. В іграх дітей дошкільного віку ці ситуації, сюжети надзвичайно різноманітні та відображають конкретні (соціально-історичні, географічні, побутові тощо) умови їх життя. У цих іграх дошкільники відтворюють у ролях усе те, що вони бачать навколо себе в житті та діяльності дорослих (Бурова, 2013).

Сюжетно-рольова гра – це основний вид гри дошкільника, є найбільш спонтанним проявом дитини та разом з тим будується на взаємодії дитини з дорослими. Їй властиві основні риси гри: емоційна насиченість та захопленість дітей, самостійність, активність, творчість. Т. Поніманська визначає сюжетно-рольову гру як образну гру, яка відбувається за певним задумом дітей та розкривається через відповідні події (сюжет) і розігрування ролей (Поніманська, 2006, с. 337). При правильній організації, гра, яка є провідною діяльністю дошкільника, сприяє його соціалізації та допомагає перейти від одного ступеню розвитку до іншого (*Виховуємо соціально-компетентного дошкільника...*, 2016, с. 11). Сутність виховного впливу сюжетно-рольової гри полягає в надбанні та накопичуванні дитиною соціального досвіду. Зміст ігор вводить дитину в широкую сферу моральних відносин: турботи, взаємодопомоги, відповідальності тощо (Волощенко, 2019). Діти засвоюють мотиви та цілі діяльності дорослих, їхнє відношення до своєї праці, до подій та явищ громадського життя, до людей, речей: у грі формується позитивне відношення до способу життя людей, до вчинків, норм і правил поведінки в суспільстві. Через це сюжетно-рольова гра виступає і як засіб формування культури спілкування (*Сучасний дошкільний заклад...*, 2012).

Якщо говорити про можливість сюжетно-рольової гри у розвитку соціального інтелекту дитини дошкільного віку, то тут значне місце посідає безпосередньо ігрова взаємодія учасників гри. Інтерес до процесу ігрової

взаємодії у дітей пояснюється визнанням дошкільного дитинства періодом закладки основ соціальної спрямованості особистості (Каплунова, 2013, с. 139). Ігрова діяльність – це простір надбання дитиною старшого дошкільного віку досвіду комунікативної культури через ігрову взаємодію. А. Бурова визначає ігрову взаємодію як певний тип поведінки дитини в грі, який розкриває нові соціальні ролі та способи впливу на партнера за діяльністю та відношенням дитини до однолітків (Бурова, 2013).

Ігрова взаємодія дітей дозволяє не лише розвивати спільні дії, але й звернути їхню увагу на партнера як суб'єкта спільної діяльності. Ігрова взаємодія сприяє обміну певним ігровим досвідом з боку кожного учасника, дозволяє проявляти різноманітні емоції в ході ігрового спілкування. Іншими словами, беручи участь в спільній грі, діти пізнають один одного, обмінюються індивідуальним ігровим досвідом та проявляють як особистісні, так і рольові стосунки один до одного (Бурова, 2013, с. 9–10). К. Каплунова зауважує, що досвід взаємодії дитини дошкільного віку з однолітками, за допомогою якого вона опановує основними навичками колективного життя, сприяє формуванню у дошкільника уявлень про власні можливості та дозволяє порівнювати себе з іншими дітьми. Завдяки цьому, ігрова взаємодія розглядається як засіб взаємного обміну оцінками діями досвіду, завдяки яким дошкільники мають можливість розвиватись як особистість. Під час ігрової взаємодії у дітей дошкільного віку розвивається особистість, міжособистісні відносини, формується соціальна позиція та розвивається соціальний інтелект (Каплунова, 2013, с. 142).

Для вивчення соціального інтелекту у дітей дошкільного віку і його розвитку через організацію сюжетно-ролевих ігор було застосовано емпіричне дослідження. У дослідженні, яке тривало з вересня 2023 р. до березня 2024 р., брало участь 40 дітей віком від 5–6 років. Емпіричне дослідження проходило в три етапи: констатуючому (проведення діагностики, спрямованої на виявлення актуального рівня розвитку соціального інтелекту у старших дошкільників), формуючому (розробка та впровадження комплексу сюжетно-ролевих ігор, спрямованих на поліпшення взаємовідносин старших дошкільників та підвищення у них рівня соціального інтелекту) та контрольному (проведення повторної діагностики з метою перевірки ефективності розробленого комплексу сюжетно-ролевих ігор, спрямованого на розвиток соціального інтелекту у дошкільників).

З метою дослідження актуального рівня розвитку соціального інтелекту у старших дошкільників було використано комплекс діагностичних методик, який містив у собі: Тест «Соціальний інтелект» (Дж. Гілфорд і М. Саллівен, адаптований варіант для дітей дошкільного віку І. Харитоновою), «Зрозумілість» (О. Смірнова, В. Холмогорова), методика «Картинки» (О. Смірнова, В. Холмогорова), «Методика дослідження соціального інтелекту» (субтест «Вербальна експресія» (Дж. Гілфорд, М. Саллівен).

Зазначений комплекс методик дозволив визначити актуальний рівень розвитку соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку на констатуючому етапі дослідження. Аналіз результатів за всіма чотирма субтестами методики «Соціальний інтелект» показав, що майже у половини дітей старшого дошкільного віку (що складало 48% від усієї вибірки) спостерігається середній рівень розвитку соціального інтелекту, у 30% – високий і у 22,5% – низький рівень. Крім того, аналіз результатів за кожним субтестом показав, що 17,5% дошкільників не здатні передбачати наслідки поведінки інших людей. Вони також не можуть логічно узагальнювати і виокремлювати загальні істотні ознаки в різних невербальних реакціях іншої людини, що вказує на недостатній рівень сформованості у них соціального інтелекту, і, відповідно, негативно позначається на їхній соціальній активності і ускладнює процес їхньої соціалізації. Також було виявлено що у 30% дітей відсутня здатність правильного розуміння зміни значень схожих вербальних реакцій людини залежно від того контексту, який виникає в конкретній ситуації, у 27,5% – недостатньо сформована здатність до розуміння логіки розвитку ситуації міжособистісної взаємодії, що призводить до виникнення у старших дошкільників труднощів щодо встановлення міжособистісних контактів з іншими людьми.

Згідно з результатами, отриманим після проведення методики «Зрозумілість», для більшості старших дошкільників (60%) характерним є середній рівень розвитку соціального інтелекту, їхнього комунікативного розвитку та орієнтації в соціальній дійсності. Тобто ці діти досить успішно соціалізуються й уміють взаємодіяти з іншими, але зазнають певних труднощів у нових та незнайомих ситуаціях, проте за допомогою дорослих вони розв'язують цю проблему. Так ці діти під час виконання завдань методики досить часто відповідали, що в тій або іншій ситуації звернулися б за допомогою до когось з дорослих, тобто їм бракує самостійності й під

час взаємодії з іншими вони потребують підтримки з боку дорослих. Високий рівень розвитку соціального інтелекту був виявлений у 27,5% дошкільнят, які самостійно і конструктивно розв'язують проблеми, що виникають при різних ситуаціях. Що стосується старших дошкільників з низьким рівнем розвитку соціального інтелекту та соціалізації, то їх 12,5% від загальної кількості опитаних. Ці діти під час виконання завдань методики часто не могли відповісти, як би вони поступили в тій або іншій ситуації. Вони зазнають труднощів при встановленні контактів з іншими, доволі слабо орієнтуються в соціальній дійсності та у процесі взаємодії з іншими потребують постійної допомоги з боку дорослих.

Аналіз даних, як були отримані в результаті проведення методики «Картинки», яка дозволяла визначити рівень соціального інтелекту дошкільнят та рівня їхньої орієнтації в соціальній дійсності, показав, що для 17,5% старших дошкільників характерним є високий рівень соціалізації, розвитку соціального інтелекту та активності у взаємодії з ровесниками. Ці діти під час виконання завдань методики обирали самостійне вирішення проблемної ситуації, яка була зображена на малюнку. Крім того, розв'язання проблеми, яку пропонували діти, мало конструктивний характер, тобто вони у процесі взаємодії з іншими людьми обирають конструктивні моделі поведінки та позитивно налаштовані на загальні ігрові дії, та взаємодію з однолітками. Середній рівень було визначено у 55% дошкільників, що свідчить про наявність у них певних труднощів у побудові міжособистісних відносин з іншими людьми та недостатньої активності в ігровій взаємодії з однолітками. Але ці труднощі можуть бути успішно розв'язані за допомогою дорослих, саме тому такі діти при виникненні складних для них ситуацій намагаються звернутися за допомогою до дорослого. Що стосується дошкільнят з низьким рівнем розвитку соціального інтелекту й недостатнім рівнем розвитку орієнтації у соціальній дійсності та взаємодії з ровесниками, то таких дітей було виявлено 27,5%. Ці діти потребують особливої уваги з боку дорослих (вихователів, батьків) під час їхньої взаємодії з іншими, адже вони відчувають значні труднощі у встановленні взаємин та мають низький рівень розвитку комунікативних навичок.

Для визначення соціального інтелекту нами також було використано методику дослідження соціального інтелекту» (Дж. Гілфорд, М. Саллівен), а конкретно субтест «Вербальна експресія», який дозволяє визначити рівень розвитку у дошкільників здатності знаходити

потрібну вербальну реакцію залежно від контексту ситуації. Результати дослідження за цією методикою показали, що для 30% старших дошкільників характерним є низький рівень соціального інтелекту, 47,5% – середній та 22,5% – високий.

Узагальнюючи отримані результати дослідження дошкільників за всіма методиками, ми констатуємо, що для більшості старших дошкільників характерний середній та низький рівень розвитку соціального інтелекту, що свідчить про недостатню орієнтацію дітей у соціальній дійсності та наявність труднощів у взаємодії з іншими. Отримані результати дають змогу говорити про необхідність цілеспрямованої роботи щодо підвищення рівня розвитку соціального інтелекту, адже достатній рівень розвитку соціального інтелекту дитини старшого дошкільного віку забезпечує успішність його взаємодії з однолітками та сприяє ефективному формуванню взаємостосунків з іншими людьми.

Наступним етапом нашого дослідження була організація сюжетно-рольових ігор старших дошкільників з метою розвитку у них вищого рівня соціального інтелекту. Для цього ми в одній групі (експериментальній) проводили спеціальну роботу, а в контрольній групі жодного впливу не проводилося. Варто зазначити, що під час занять, ми чітко усвідомлювали, які знання у дітей потрібно формувати та закріплювати за допомогою сюжетно-рольової гри, які розвивати вміння й навички. Тому вибір конкретної гри визначався навчально-виховними цілями. Її зміст та умови повинні були бути доступними для дітей старшого дошкільного віку, відповідати їхнім потребам та інтересам. Важкі завдання та надмірно складні ролі руйнують інтерес дошкільників до гри, а дуже легкі сприймаються як розвага та не приносять бажаного результату. Гра повинна бути посилюючою, але водночас мати деякі ускладнення, які сприяють розвитку емоційних та пізнавальних процесів у дітей, підвищують їхню соціальну активність.

Основними завданнями під час організації сюжетно-рольової гри старших дошкільників були: створення емоційно-позитивної атмосфери під час гри; допомога у засвоєнні дітьми складнішого способу побудови гри, підтримка самостійності та ініціативності дітей; сприяння активній ігровій взаємодії з іншими гравцями.

Розроблений нами комплекс сюжетно-рольових ігор було впроваджено в роботу з дітьми експериментальної групи, яку склали 20 старших дошкільників у віці від 5 до 7 років (діти були об'єднані в одну групу для проведення занять онлайн на платформах Zoom,

Google Classroom та ін., адже проведення занять офлайн, на жаль, сьогодні не має можливості в більшості прифронтових містах, містечках та селищах). Варто зазначити, що новою у створеному комплексі сюжетно-рольових ігор стала їхня адаптованість та модифікованість під специфіку онлайн-простору, тобто всі ігри було розроблено таким чином, щоб діти могли взаємодіяти між собою в онлайн форматі. Для цього було застосовано як звичайні сюжетно-рольові ігри («Ляльковий театр», «Ательє», «Кав'ярня», «Супермаркет» та ін.) із застосуванням супроводжувального наочного матеріалу, створеного за допомогою візуальних інструментів (PowerPoint, Canva, VistaCreate), так і інтерактивні ігри, створені на спеціальних платформах (онлайн-конструкторах) Classcraft, Learningapps, MineTest). Найцікавішими для дітей були ігри, створені за допомогою онлайн-конструкторів: «Команда героїв» (створених на платформі Classcraft), «Віртуальна лікарня», «Інтернет-крамниця», «Фермери», «Ветеринарна лікарня» (створених на платформі Learningapps) «Дивовижні будівельники», «Екскурсія містом», «Незвична подорож» (створених на платформі MineTest) та ін.

Після проведення формуючого етапу дослідження, у процесі якого нами використовувався описаний вище комплекс сюжетно-рольових ігор та проводилися заняття, що містили в собі інтерактивні ігри на онлайн-платформах, було проведено повторне дослідження дітей контрольної та експериментальної групи за допомогою тих самих методик, які були застосовані на констатуючому етапі. Це було здійснено з метою перевірки ефективності проведеної роботи щодо підвищення рівня соціального інтелекту у старших дошкільників за допомогою сюжетно-рольових ігор.

Порівняльний аналіз результатів, отриманих на обох етапах дослідження (констатуючому та контрольному), показав наявність позитивних зрушень за всіма методиками в експериментальній групі, а саме – зменшення кількості старших дошкільників з низьким показниками за всіма методиками та підвищення відсотка дітей з високим рівнем розвитку соціального інтелекту, соціалізації та орієнтації в соціальній дійсності. Наявність позитивної динаміки було підтверджено статистичним аналізом даних за допомогою Т-критерію Уїлкоксона. Так, кількість дітей з середнім та високим рівнем розвитку соціального інтелекту, більша ніж на констатуючому етапі дослідження (за результатами методики «Соціальний інтелект» $p=0,007$) та субтесту «Вербальна експресія» $p=0,025$), рівень комунікативного

розвитку (за методикою «Зрозумілість» $p=0,025$) та орієнтації в соціальній дійсності (за методикою «Картинки» $p=0,046$) статистично значно вище після формуючого етапу дослідження.

Що стосується результатів контрольної групи, то тут емпіричне значення T потрапляє в зону невизначеності (за результатами методик «Соціальний інтелект» та «Зрозумілість» $p=0,317$, «Картинки» $p=0,083$, а за результатами субтесту «Вербальна експресія» $p=1,000$). Таким чином, показники проведеного статистичного аналізу даних підтверджують ефективність розробленої нами комплексу сюжетно-рольових ігор, спрямованих на підвищення розвитку соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку.

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, слід ще раз підкреслити, що сюжетно-рольова гра – це своєрідний, властивий старшому дошкільному віку спосіб засвоєння соціального досвіду. Гра – це площина, в якій відбувається соціалізація дитини, тобто співробітництво, співдружність із однолітками та дорослими. У грі формуються особистісні якості дитини, її відношення до дійсності та інших людей, тобто саме гра є найбільш природною діяльністю дитини, яка сприяє їхній соціалізації та активному розвитку соціального інтелекту.

Сюжетно-ролеві ігри в комплексі з іншими виховними засобами є основою формування гармонійно розвиненої активної особистості, здатної знаходити вихід з критичного становища, приймати рішення, проявляти ініціативу, тобто набувати тих якостей, які потрібні в майбутньому житті. Таким чином, сюжетно-ролева гра – це основний вид діяльності дошкільнят. Сюжетно-ролева гра як засіб розвитку соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку є ефективним

засобом формування їхньої особистості, розвитку морально-вольових якостей, загального процесу соціалізації. Соціальний інтелект є чинником соціальної адаптації особистості дітей старшого дошкільного віку, а успішна адаптація веде до зростання досягнень особистості, а також є необхідною умовою ефективної міжособистісної взаємодії. Розвиток соціального інтелекту в дошкільному віці відбувається у процесі розвитку загального інтелекту дитини під впливом зовнішніх соціокультурних умов, саме того соціокультурного простору (зі сформованими в ньому певними нормами поведінки та соціальної взаємодії), в якому вона перебуває.

Результати дослідження показали, що більшість старших дошкільників мають середній рівень розвитку соціального інтелекту та орієнтації в соціальній дійсності, що обумовило розробку комплексу сюжетно-рольових ігор, спрямованих на розвиток більш високого рівня соціального інтелекту. Ефективність розробленого комплексу була підтверджена статистично. Так після повторного обстеження старших дошкільників, що складала експериментальну групу, спостерігалася позитивна динаміка за всіма методиками дослідження, метою яких було визначення рівня розвитку соціального інтелекту. Наявність позитивних зрушень в експериментальній групі була доведена статистичним аналізом даних за допомогою T -критерія Уїлкоксона (результати експериментальної групи потрапляють у зону значущості).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці комплексної програми розвитку соціального інтелекту у дітей дошкільного віку, яка буде включати крім сюжетно-рольових ігор різноманітні творчі завдання та дидактичні вправи.

Список використаних джерел

- Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) (2021). Т.О. Піроженко (Наук. кер.). Київ. 37 с.
- Бурова, А. (2001). Керівництво сюжетно-рольовими іграми. *Дошкільне виховання*. № 7. С. 20–22.
- Бурова, А.П. (2013). Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. 2-ге вид. Тернопіль: Мандрівець. 296 с.
- Виховуємо соціально-компетентного дошкільника: методичні рекомендації*. Л.Г. Трабасова (Уклад.). Дніпропетровськ, 2016. 30 с.
- Волощенко, Н.О., & Корнійчук, А.В. (2019). Роль сюжетно-рольової гри у формуванні моральних норм поведінки дітей старшого дошкільного віку. *Освітній дискурс. Гуманітарні науки*. Вип. 13. С. 68–78.
- Гончаренко, С.У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь. 373 с.
- Каплунова, К.А. (2013). Усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку досвіду взаємодії з оточенням. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія:*

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]
- Burova, A. (2001). Management of story role-playing games. *Preschool education*. № 7. P. 20-22. [in Ukrainian]
- Burova, A.P. (2013). Organization of play activities of preschool children. 2nd ed. Ternopil: Mandrivets. 296 p. [in Ukrainian]
- We educate socially competent preschoolers: methodological recommendations / Incl. L.G. Trabasova. Dnipropetrovsk, 2016. 30 p. [in Ukrainian]
- Voloshchenko, N.O., Korniychuk, A.V. (2019). The role of the story-role game in the formation of moral norms of behavior of elder preschool children. *Educational discourse. Humanities*. Issue. 13. P. 68-78. [in Ukrainian]

- Психологічні науки*. Т. 2, Вип. 10. С. 137–142.
- Коцюбка, Р.В. (2018). Розвиток соціального інтелекту дітей у творчому середовищі закладу дошкільної освіти. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції*. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля». Вип. 7. С. 136–140.
- Поніманська, Т.І. (2006). *Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Київ: Академвидав. 456 с.
- Сліпченко, Л.І. (2018). *Організація сюжетно-рольової гри з дошкільниками: методичний посібник*. Сміла. 159 с.
- Струкова, Т., & Братаніч, Б. (2021). Соціальний інтелект як складова феліксологічного підходу до соціалізації дитини. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. № 1. С. 11–16.
- Сучасний дошкільний заклад: середовище для розвитку: навчально-методичний посібник*. (2012). М.І. Каратаєва, О.А. Денисова, Л.А. Грицюк. (Авт.-упоряд.). Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В. 352 с.
- Харченко, С.В. (2017). Соціальний інтелект та його розвиток у дошкільному віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. Вип. 4 (1). С. 108–112.
- Allport, G.W. Personality: A psychological interpretation. N.Y., 1937. 588 p. URL: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.155561/page/n113/mode/2up>
- Ginsburg Kenneth R. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds / Kenneth R. Ginsburg and the Committee on Communications, and the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. *American Academy of Pediatrics*. Vol. 119 No. 1 January 01, 2007. URL: <http://pediatrics.aappublications.org/content/119/1/182.full>
- Thorndike R.L. Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. 1920. 626 p. P. 227-235. URL: <https://gwern.net/doc/iq/1920-thorndike-2.pdf>
- Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. K.: Lybid. 373 p. [in Ukrainian]
- Kaplunova, K.A. (2013). Awareness of children of elder preschool age of experience of interaction with the environment. *Scientific Bulletin of Mykolaiv State University named after V.O. Sukhomlynskyi*. Ser.: Psychological sciences. T. 2, Issue. 10. P. 137-142. [in Ukrainian]
- Kotsiubka, R. V. (2018). Development of children's social intelligence in the creative environment of a preschool education institution. Actual problems of the formation of a teacher's creative personality in the context of the continuity of preschool and primary education: a collection of materials of the II International Scientific and Practical Internet Conference / ed. by O. A. Goliuk; Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Primary Education and Arts. Vinnytsia: LLC «Mercury-Podillia». Issue. 7. P. 136-140. [in Ukrainian]
- Ponimanska, T.I. (2006). *Preschool pedagogy: education. manual for students of higher education*. K.: Akademydav. 456 p. [in Ukrainian]
- Slipchenko, L.I. (2018). Organization of a story-role game with preschoolers: a methodical guide. Smila. 159 p. [in Ukrainian]
- Strukova, T., Bratanich, B. (2021). Social intelligence as a component of the felixological approach to child socialization. *Bulletin of the Dnipro Academy of Continuing Education*. Series: Philosophy. Pedagogy. № 1. P. 11-16. [in Ukrainian]
- Modern preschool institution: environment for development: educational and methodological manual / Authorized by: M.I. Karataeva, O.A. Denisova, L.A. Hrytsyuk. Kamianets-Podilskyi: FOP Sysyn O.V., 2012. 352 p. [in Ukrainian]
- Kharchenko, S.V. (2017). Social intelligence and its development in preschool age. *Scientific Bulletin of Kherson State University*. Series: Psychological sciences. Issue. 4 (1). P. 108-112. [in Ukrainian]
- Allport, G.W. (1937). Personality: A psychological interpretation. N.Y. 588 p. URL: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.155561/page/n113/mode/2up> [in English]
- Ginsburg Kenneth R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds / Kenneth R. Ginsburg and the Committee on Communications, and the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. *American Academy of Pediatrics*. Vol. 119 No. 1. URL: <http://pediatrics.aappublications.org/content/119/1/182.full> [in English]
- Thorndike, R.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. 626 p. P. 227-235. URL: <https://gwern.net/doc/iq/1920-thorndike-2.pdf> [in English]

Відомості про автора:

Негрії Ірина Іванівна
irinanegriy4@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-256-263

*Матеріал надійшов до редакції 14. 05. 2024 р.
Прийнято до друку 10. 06. 2024 р.*

Information about the author:

Nehrii Iryna Ivanivna
ira.negriy@icloud.com

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

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-256-263

*Received at the editorial office 14. 05. 2024.
Accepted for publishing 10. 06. 2024.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Багрій Тетяна Єфремівна – викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Баранцова Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Бунчук Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Врубель Ганна Федорівна – концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Галиця Вадим Вячеславович – доктор хімічних наук, старший викладач кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Галь Богдан Олександрович – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії та археології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Гарабазій Ірина Миколаївна – директорка Ліцею № 24 Мелітопольської міської ради Запорізької області (м. Запоріжжя);

Гостіщева Наталя Олексіївна – асистент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Дюжикова Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Єна Аліна Сергіївна – практичний психолог, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків);

Єпіфанцева Лариса Анатоліївна – асистент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Жейнова Світлана Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, 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);

Зінченко Юлія Олександрівна – викладач-стажист кафедри психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Капустіна Єлизавета В'ячеславівна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Клопотенко Любов Олександрівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 012 Дошкільна освіта, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Ковальова Ольга Вікторівна – доктор психологічних наук, професор кафедри психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Кожевников Петро Петрович – асистент кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Кондратенко Валентина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Конюхов Сергій Леонідович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Ляпунова Валентина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Марецька Юлія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, 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);

Мержева Лариса Федорівна – викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Мільчевська Ганна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Мітсва Арина Миколаївна – концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Надольська Юлія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Нахалова Ольга Миколаївна – здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальність 012 Дошкільна освіта, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Негрій Ірина Іванівна – PhD студент, спеціальність 012 Дошкільна освіта, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Негрій Ольга Іванівна – PhD здобувач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Ніколаєва Юлія Володимирівна – старший викладач кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Пачев Сергій Іванович – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії та археології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Пачева Валентина Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови, 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);

Піддубна Валентина Василівна – здобувач другого магістерського рівня вищої освіти, спеціальність 053 Психологія, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Подпльота Світлана Володимирівна – доктор філософії в галузі педагогіки, кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Рутковський Максим Сергійович – аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Савченко Людмила Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків);

Сасенко Юлія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Сегеда Наталя Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Синьоока Анастасія Олександрівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 231 Соціальна робота, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Сюсюкан Юрій Миколайович – старший викладач кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Табачник Інна Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків);

Таблер Тетяна Іванівна – асистент кафедри математики і фізики, 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);

Татарін Володимир Петрович – молодший науковий співробітник, Бердянський державний педагогічний університет (м. Запоріжжя);

Харченко Тетяна Іванівна – асистент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Ципак Вікторія Сергіївна – асистент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Червонська Лілія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Черкашина Крістіна Анатоліївна – викладач кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Шевченко Юлія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Шульженко Олександр Євгенович – кандидат психологічних наук, науковий співробітник відділу наукових досліджень, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (м. Київ).

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Bagriy Tetiana Yefremivna – Teacher of the Department of Theory of Music Education and Choreography, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Barantsova Iryna Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Germanic Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Bunchuk Oksana Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Mastery, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Cherkashyna Kristina Anatoliivna – Lecturer of the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Chervonska Liliia Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Music Education and Choreography, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Diuzhykova Tetiana Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Chemistry and Chemical Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Garabazhii Iryna Mykolaivna – director of Lyceum No. 24 of Melitopol City Council of Zaporizhzhia region (Zaporizhzhia);

Gostishcheva Natalia Oleksiivna – Teacher of the Department of Methods of Teaching Germanic Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Hal Bohdan Oleksandrovykh – Candidate of Historical Sciences, Docent of the Department of History and Archeology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Halysia Vadym Viacheslavovych – Doctor of Chemical Sciences, Senior teacher of the Department of Chemistry and Chemical Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kapustina Yelyzaveta Viacheslavivna – student of the second (master's) level of higher education, specialty 013 Primary education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kharchenko Tetiana Ivanivna – Teacher of the Department of Methods of Teaching Germanic Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Klopotenko Liubov Oleksandrivna – Student of the First Bachelor Level of Higher Education, Specialty 012 Preschool Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kondratenko Valentyna Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Koniukhov Serhii Leonidovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at Department of Informatics and Cybernetics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kovaliova Olga Viktorivna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kozhevnykov Petro Petrovych – Assistant at Department of Informatics and Cybernetics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Liapunova Valentyna Anatoliivna – Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Maretska Uliia Ivanivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Mastery, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Maslova Alina Viktorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Germanic Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Merzheva Larisa Fedorivna – teacher of the Department of Theory and Methodology of Music Education and Choreography, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Milchevska Hanna Serhiyivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecture of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Miteva Aryna Mykolaivna – accompanist of the Department of Theory and Methods of Musical Education and Choreography, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Nadolska Yuliia Anatoliivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Germanic Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Nakhalova Olha Mykolaivna – Student of the 1st Year of the Second (Master's) Level of Higher Education, specialty 012 Preschool education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Nehrii Iryna Ivanivna – PhD student, specialty 012 Preschool education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Nehrii Olha Ivanivna – PhD student of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Nikolaieva Yuliia Volodymyrivna – Senior teacher of the Department of Chemistry and Chemical Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Pachev Serhii Ivanovych – Candidate of Historical Sciences, Docent of the Department of History and Archaeology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Pacheva Valentyna Mykolaivna – Candidate of Philological Sciences, Docent of the Department of Ukrainian Language, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Pereverzieva Olena Valentynivna – Concertmaster of the Department of Theory and Methodology of Music Education and Choreography, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Piddubna Valentyna Vasylivna – Student of the Second (Master's) Level of Higher Education, specialty 053 Psychology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Podplota Svitlana Volodymyrivna – Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Germanic Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Rutkovskiy Maxym Serhiyovych – postgraduate student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Saienko Yuliia Oleksandrivna – Candidate of pedagogical sciences (PhD), Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Savchenko Liudmyla Leonidivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, associate professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Kharkiv);

Seheda Natalia Anatoliivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Music Education and Choreography, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Shevchenko Yuliia Mykhailivna – Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Shulzhenko Oleksandr Yevheniiovych – Candidate of Psychological Sciences, Researcher of the Department of Organization of Scientific Research, Ukrainian State University named after Mykhaylo Drahomanov (Kyiv);

Siusiukan Yuriy Mykolaiovych – Senior Lecture of the Department of Mathematics and Physics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Synooka Anastasiia Oleksandrivna – Student of the First Bachelor Level of Higher Education, Specialty 231 Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Tabachnyk Inna Hryhorivna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Kharkiv);

Tabler Tetiana Ivanivna – Assistant of the Department of Mathematics and Physics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Tahan Liudmyla Volodymyrivna – Senior Lecturer of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Tatarin Volodymyr Petrovych – Junior Researcher, Berdyansk State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Tsyapak Victoria Serhiivna – Assistant of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Vrubel Anna Fedorivna – concertmaster of the Department of Theory and Methodology of Music Education and Choreography, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Yena Alina Serhiivna – practical psychologist, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council (Kharkiv);

Yepifantseva Larysa Anatoliivna – Assistant of the German Language Teaching Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Zheinova Svitlana Serhiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education and Social Work, 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);

Zinchenko Yuliia Oleksandrivna – Intern Teacher of the Department of Psychology, 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).
- **ІІІ автора** (з нового рядка, повністю, 12 пт, по ширині тексту);
- **назва статті** (12 пт, напівжирний шрифт, зразу після ІІІ 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).

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.

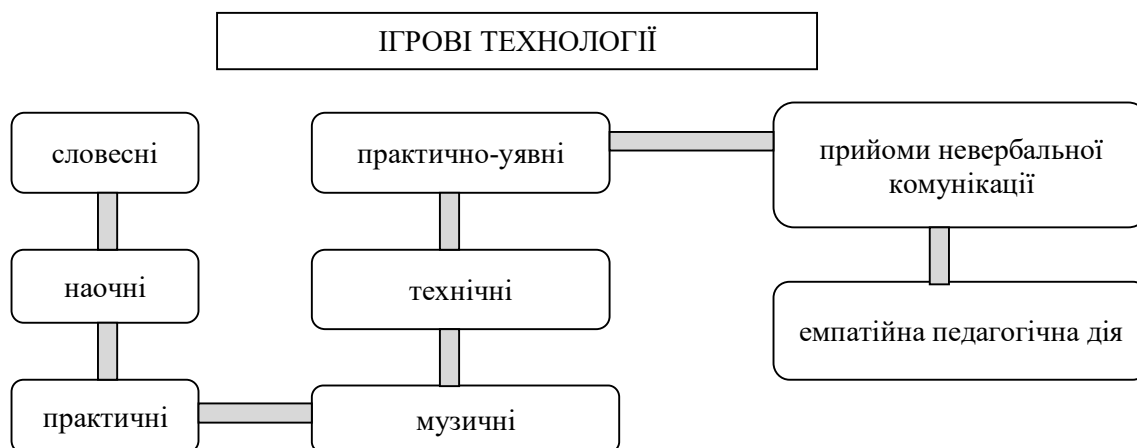


Рис. 1. Ігрові технології

ІV. 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: Правильно: «за визначенням П. Крутя», «м. Київ» Неправильно: «за визначенням П. Крутя», «м. Київ»
Дефіс	-	<Ctrl>+<Shift>+<->	Правильно: «науково-практична діяльність» Неправильно: «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> . Правильно: «екологічна казка» Неправильно: § ‘екологічна казка’ § “екологічна казка”
Верхні лапки	“”	<Ctrl>+<'>+<Shift>+<'>; <Ctrl>+<'>+<Shift>+<'>	Використовуються як вкладені лапки: «...термін “Екологічна казка” вживається...»
Апостроф	'	<Ctrl>+<'>+<'>	Правильно: «взаємозв’язок» Неправильно: «взаємозв'язок», «взаємозв''язок».

Наукове видання

**Науковий вісник
Мелітопольського державного педагогічного університету
Серія: Педагогіка**

Випуск XXXII

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 26.06.2024 р. Формат 60x84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. акр. 31,85. 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**