**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

НАУКОВИЙ ВІСНИК
МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА

2(31)’ 2023

**ЗАСНОВАНИЙ
У ВЕРЕСНІ 2008 РОКУ**

ВИХОДИТЬ ДВІЧІ НА РІК

**ЗАПОРІЖЖЯ
2023**

ISSN 2219-5203

УДК 378 (066)
ББК 74.58
Н 34

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

ВЄНЦЕВА 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);
ФУНТІКОВА 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 № 8 від 27.12.2023 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, 2023

ЗМІСТ

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

Баранцова Ірина
Міжкультурний діалог як основа міжкультурної освіти 7
Вертель Антон
Теорія прив'язаності Джона Боулбі як альтернатива психоаналітичним уявленням про ранній соціально-емоційний розвиток дитини....17
Ю Сесілія В., Аткінсон Пол
"На плечах велетнів": сталий мистецький діалог 25
Гапотій Віктор, Шевченко Савелій, Сербаєва Дар'я
Знання права як умова боротьби з правовим нігілізмом 35
Житнік Тетяна
Рекомендації для педагогічних працівників та батьків щодо педагогічної підтримки дітей раннього віку у надзвичайних ситуаціях 41
Кирієнко Олександр, Мединський Сергій
Ретроспектива становлення громадських організацій США, пов'язаних із формуванням здоров'язбережувальних компетентностей дорослого населення....48
Кривонос Ірина, Лемещенко-Лагода Вікторія
Актуальні аспекти викладання іноземної мови в умовах війни в Україні....55
Ляпунова Валентина, Негрій Ірина
Національна ідентичність та можливості її формування засобами мистецтва у дітей старшого дошкільного віку 61
Солонська Альона
Структура феномену патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку....70

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Дьоміна Владислава, Дубяга Світлана, Гузь Володимир
Наочність як засіб підвищення пізнавальної активності дошкільників із порушеннями слуху ..77
Канарова Ольга, Кузнєцова Аліна
Музично-дидактичні ігри та їх значення у розвитку музично-ритмічних здібностей дітей молодшого дошкільного віку 84
Ковальова Ольга, Мартинова-Ганецька Тетяна
Діти з особливими освітніми потребами та їх обдарованість 90
Свириденко Ганна
Розвиток художньо-естетичних інтересів учнів з тяжкими порушеннями мовлення на уроках музичного мистецтва 97
Таган Людмила
Кінезіологічні вправи в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами 103

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Багрій Тетяна
Мотиваційний аспект музично-виконавської підготовки майбутнього педагога-музиканта....109
Бакіко Ігор, Файдевич Володимир, Ковальчук Володимир
Особливості робочої програми з навчальної дисципліни «Фізичне виховання» для бакалаврів 114
Дюжикова Тетяна, Ніколаєва Юлія, Дюжикова Юлія
Особливості навчання здобувачів охороні праці в умовах дистанційної освіти 119
Максимов Олександр, Кулик Ірина, Дюжикова Юлія
Когнітивні задачі – ключова складова тексту уроків інтегрованих курсів з природничих наук 126

Мільчевська Ганна, Ципак Вікторія
Виправлення порушень мовлення у дітей дошкільного віку у проявах дизартрії 131
Негрій Ольга
Використання інформаційно-комунікативних технологій на музичних заняттях у закладах дошкільної освіти 138
Переверзєва Олена
Методи і прийоми оптимізації диригентсько-хорової підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах формальної і неформальної освіти 145
Таган Людмила, Тєплякова Оксана
Важливість консультації логопеда для батьків дітей раннього та дошкільного віку 156
Шевченко Юлія
Сучасна технологія надання допомоги та підтримки дітям з порушеннями слуху 162

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

Рутковський Максим
Форми організації класу на уроках англійської мови 167
Мазур Світлана
Формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій 178

Відомості про авторів 183

CONTENTS

EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS

Barantsova Iryna
Intercultural dialogue as the basis of intercultural education 7
Vertel Anton
John bowlby's attachment theory as an alternative to psychoanalytic concepts of the early social-emotional development of a child....17
Yu Cecilia W. , **Atkinson Paul**
"On the shoulders' of giants": sustainable art dialogue 25
Hapotii Viktor, Shevchenko Savelii, Serbaieva Daria
Knowledge of law as the condition of the struggle with legal nihilism....35
Zhytnik Tetiana
Recommendations for pedagogical workers and parents regarding pedagogical support of young children in emergency situations....41
Kyriienko Oleksandr, Medynskyi Serhii
A retrospective of the formation of public organizations in the USA associated with the formation of health care competences of the adult population 48
Kryvonos Iryna, Lemeshchenko-Lagoda Viktoriia
Relevant aspects of foreign language teaching during the war in Ukraine 55
Liapunova Valentyna, Nehrii Iryna
National identity and possibilities of its formation through the means of art in children of older preschool age....61
Solonska Aliona
The structure of the phenomenon of patriotic education of children of older preschool age 70

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT

Domina Vladyslava, Dubiaha Svitlana, Huz' Volodymyr
Visualization as a means of increasing the cognitive activity of preschool children with hearing impairment 77
Kanarova Olga, Kuznietsova Alina
Musical and didactic games and their significance in the development of musical and rhythmic abilities of children of junior preschool age....84
Kovalova Olga, Martynova-Ganetska Tatiana
Children with special educational needs and their talents....90
Svyrydenko Hanna
Development of artistic and aesthetic interests of students with severe speech disorders in music lessons....97
Tahan Liudmyla
Kinesiology exercises in working with children with special educational needs 103

CONTEMPORARY PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Bagriy Tetiana
Motivational aspect of music and performance training of the future teacher-musician 109
Bakiko Ihor, Faidevych Volodymyr, Kovalchuk Volodymyr
Features of the work program in the curriculum discipline «Physical education» for bachelors 114
Diuzhykova Tetiana, Nikolaieva Yuliia, Diuzhykova Yuliia
Special features of teaching workplace safety for students in the conditions of distance learning....119
Maksymov Oleksandr, Kulyk Iryna, Diuzhykova Yuliia
Cognitive tasks – a key component of the lesson plan for integrated Natural Science courses 126
Milchevska Hanna, Tsypak Victoria
Correction of speech disorders in children of preschool age in manifestations of dysarthria 131

Nehrii Olha
Implementation of information and communication technologies in music classes in pre-school education institutions 138
Pereverzieva Olena
Methods and techniques of optimizing the conducting and choral training of a music teacher in the conditions of formal and informal education 145
Tahan Liudmyla, Tiepliakova Oksana
The importance of consultation of a speech therapist for parents of children of early and preschool age 156
Shevchenko Yuliia
Modern technology for providing help and support to children with hearing disabilities 162

POST-GRADUAL WORKSHOP

Rutkovskyi Maxim
Forms of class organization in English lessons 167
Mazur Svitlana
Formation of the value of moral autonomy of adolescents in the conditions of public organizations 178

Information about authors 185

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

UDK 372.881

INTERCULTURAL DIALOGUE AS THE BASIS OF INTERCULTURAL EDUCATION

Iryna Barantsova

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

Resume:
Intercultural education is a very important part of general and higher education today. It is mainly based on the communicative aspects, which are closely connected with a dialogue.
The article deals with the intercultural dialogue. It is the basis of the theoretical and methodological support of the spiritual development of a man.
Definition of the earlier nature of the dialogue, from a philosophical point of view, as an element of the theoretical, methodological, spiritual and ethical principles, in particular as a fundamental principle that is subjectively a fundamental requirement and a prerequisite for the thinking and behavior of the individual (maxim), and objectively leading the spiritual and practical norm of human co-existence, makes it possible to conclude that such a methodological guideline is not leading in existing cultural and educational practices that remain beyond the scope of dialogue, without the use of dialogue in the cultural and educational process.

Key words:
intercultural education; dialogue; communication; communicative aspect; human development.

Анотація:
Баранцова Ірина. Міжкультурний діалог як основа міжкультурної освіти.
Міжкультурна освіта сьогодення є дуже важливою частиною загальної та вищої освіти. В основному вона базується на комунікативних аспектах, які тісно пов'язані з діалогом.
Статтю присвячено міжкультурному діалогу. Він є основою теоретико-методологічного забезпечення духовного розвитку людини.
Визначення раннього характеру походження діалогу з філософської точки зору як елемента теоретичних, методологічних, духовно-етичних принципів, зокрема, як фундаментального принципу, який суб'єктивно є фундаментальною вимогою та передумовою мислення та поведінки особистості, об'єктивно провідною духовно-практичною нормою людського співіснування, дає змогу зробити висновок, що така методологічна настанова не є провідною в існуючих культурно-освітніх практиках, які залишаються поза межами діалогу, без використання діалогу в культурно-освітньому процесі.

Ключові слова:
міжкультурна освіта; діалог; спілкування; комунікативний аспект; людський розвиток.

Setting of the problem. Extremely important theoretical foundations for overcoming the contradictions in this process are studies in which the methodological ideas of dialogue as a way of being and dialogical understanding are substantiated, which explore the problem of understanding in detail. The problem of dialogical understanding as a way of being, which leads to the spiritual growth of a man and the question of dialogical ontology, is disclosed in the writings of F. Rosenzweig, et al.

In this way, its essential characteristics are not disclosed, and, therefore, the possibilities of influence on the cultural and educational situation to a large extent do not unfold. Moreover, if one or another of the dialogue remains beyond the actual problems of modernizing modern education and the "knowledge society", the general feature of which, according to S. Proleev, is "... a profound transformation of knowledge into various information constellations and the primacy of flexibility and speed of operation from information on conventional intellectual procedures and practices (Proleev, 2014, p. 7-8), then it cannot be considered a complete process of human spiritual development. Since the philosophers' postulate about the cultivation of a cultural person remains unchanged, the theoretical justification of the anthropological movement of a man from knowledge (in its broad substantive content as meaning) to the intellectual-ethical and spiritual interaction of the subjects of the world is needed.

The objective of the article is to reveal the main characteristics of the intercultural dialogue and to analyze the methodological orienteers of communicative aspects in cultural and educational space.

On the basis of the analysis of only encyclopedic editions most commonly used by the representatives of humanities, it was possible to highlight some significant moments of both the essential and existential content of the dialogue. Almost all dictionaries, indicating the Greek origin of the concept of "dialogue", literally reveal it as a conversation, presentation of the problem, the exchange of replicas, etc.; in this sense there is a need to speak about terminological interpretations, which this concept acquires in specific scientific theses: as a separate genre of literature, including philosophical one; as the disclosure of a topic in a

conversation of two or more persons; as one of the forms of art to conduct a conversation; as a form of progressive development of the cognitive process, when the movement to the desired result is carried out through interaction, different points of view; as a form of communication between people, when the meaning varies depending on the purpose of communication, etc.; it is this reduction that identifies the dialogue with almost all conversations.

Since that time, terminology and conceptual dialogue has changed, according to many scholars, was enriched by L. Feuerbach, K. Apel, J. Habermas (according to the latter within the framework of communicative ethics, the dialogue was understood as a discourse of a theoretical and analytical procedure, as a method of scientific analysis of a complex of problems with the accentuation of prudent, logical, conceptual elements and analysis tools, provided that they are supplemented by different approaches, interpretive insight, value correlation, rhetorical power, etc.).

However, as noted above, its original goals are: the content of dialogue as a form of dialectics, a means for defining concepts as a method of finding truth, which often remains beyond the comprehension of phenomena and is replaced by the analysis of many existential, practical actuals, etc. Therefore, remembering Socrates, who considered the dialectic to be worthy of the only human problem, its morals and, unlike the Sophists, who first laid the basis for the dialogue as a logical operation and a way of philosophizing and even the "middle" art of the birth of truth in human consciousness (Mayevics), his positions should be considered imperative.

It should be noted that in present conditions of the communication of different cultures, each of which is unique, without a "dialectical dialogue", as the prevention of the destruction of cultures in general, the absorption of certain cultures more technologically developed and, moreover, the promotion of the preservation of cultures and the enhancement of cultural heritage and the creation of a "cultural circle" is not possible. This has particular significance with regard to the dialogue that addresses spiritual values, which, in our opinion, has not yet been fully involved in a large-scale social dialogue and in cultural and educational process.

It is for this purpose that in the educational and cultural environment where there is a collision of various scientific, philosophical and religious discourses and where a certain continuum is born, such as the unity of institutions of education, science and culture, as the unification of the interests of various cultural identities, as the unification of personal, group and universal human positions, we should implement the idea of polydiscursivity. It suggests that perception of one or another phenomenon is possible only in the intersection of various communicative practices, and when the phenomenon of inter-religious, intercultural dialogue forms the basis for establishing multicultural stability, tolerant socialization of the individual, and the dialogue becomes in fact a polylogue and a way of finding, in our opinion, interculturalism.

In this sense, the fundamental question is the use of various discourses that have a certain social significance and specificity in dialogue, since "discourse" in scientific literature is defined as "linguistic activity regulated by socio-cultural codes (rules, traditions and values) of a particular social practice (science, justice, medicine, religion, politics, education, etc.), through which people – within the limits of this practice - produce, use and broadcast socio-cultural meanings, models of social experience, realize their own objective and / or communication needs" (Radionova, 2008, p. 37).

The study of the works on intercultural dialogue, referred to above, made it possible the provision that scientific discourse is focused on the rational organization of communication and its social effectiveness, on the disclosure of ideological contradictions, based on the following principles:

- the principle of cognition, according to which the modality of discourse is realized in the space of subject-object relations and evaluated in terms of the classical concept of truth ("true" or "false"), which differs from the communicative modality of the pragmatic theory of truth ("effective" or "ineffective");
- the principle of reflexivity and objectivity of discussion, which manifests itself in the rational conceptual nature of the process and the result of communication, in the transition from ordinary consciousness to rational one during the dialogue;
- the principle of systematic and organized dialogue, which organically combines all levels of human consciousness (public, personal);
- the principle of a high logical culture of dialogue, which involves knowledge of the laws of formal logic and rules of reasoning, the opposition to manipulative techniques in communication, as well as the criterion of seriousness, the inadmissibility of irony in relation to the sphere of sacred view;
- the principle of objective unity and functional complementarity of the positions of the parties in the dialogue, based on the idea that all social institutions in society (religion inclusive) form the functional integrity of society, mutually reinforcing each other, solve common problems and have a common goal – a stable civil democratic society with high morality;
- the principle of scientific and historical ways in the conduct of dialogue, the inadmissibility of non-

scientific, non-historical arguments in the dialogue of religions, taken from questionable sources both to the religious audience and to the scientific community;

- the principle of deideologization, when the model of dialogue is based on deidelogical practice, on non-political engagement and on the avoidance of manipulative schemes and techniques by different ideologues of politicized consciousness (the concept of state religion, world domination of religion);

- the principle of demythologization, the overcoming of value-emotional representations (mythologeme), and the stereoretitis, which are manifested at the level of social psychology, mass consciousness, for example the existing belief that in Islam the spirit of aggression and evil prevails, that the woman is enslaved there, that Christianity is degenerated, there is polytheism and paganism, etc.);

- the principle of emotional and psychological support of the parties in the dialogue, support of psychological comfort and empathy.

In a somewhat different aspect, these authors traditionally present the tradition of philosophical discourse in a dialogue that dates back to antiquity – from the mayevtics of Socrates, and is now represented by the works of F. Rosenzweig, O. Rosenschtock Hussy, F. Ebner et al. In contrast to the scientific and religious discourse involved in the dialogue, philosophical discourse is fundamentally polyphonic, pluralistic, subjected to various epistemological, methodological, and value-setting approaches that fundamentally differ, but keep "definitive correctness and logical coherence" (Habermas, 1985, p. 37).

With such a characteristic of discourse you can agree, but under certain conditions: firstly, one cannot refuse any discourse in dialogue, since the goal of dialogue is understanding, and discourse is not a formal phenomenon: it represents a particular type of worldview, that is, attitude towards the world; consequently, if different positions are not articulated in the interaction, to find an understanding and consensus in the dialogue; and secondly, discourse is the result of the knowledge of the world of each type of worldview, therefore, the picture of the world becomes much more complete due to the polydiscursiveness; thirdly, you cannot simultaneously and quickly teach different people the best ways to understand the world.

That is why the problem of discourse should be translated into a plane of cultural and educational space in which the educational discourse prevails, the essence of which is not defined by E. Dobrenko as a formalized system of transfer of knowledge, but as a problem field for the development of subjects of the discourse of educational and scientific knowledge, which testifies about their temporary status as agents of cognitive dialogue or the information process of knowledge exchange (Dobrenko, 2007, p. 14).

The content of educational discourse is manifested in the search and implementation of cognitive and communicative means that represent the professional, cultural, social ideals of education and construct professional, socio-cultural, personal identities. The analysis of numerous literatures makes it possible to name the following principles of such discourse:

- the principle of creative learning (if the purpose of scientific discourse consists in the production and systematization of objectively true knowledge about the world, their practical use, and also in the invention of research methods, the purpose of educational discourse is to transform and translate the received scientific knowledge to the younger generation in creative formation interest in its inclusion in intellectual and social activities, in orientation not only on the completeness of the translated knowledge, but also on its accessibility to the addressees);

- the principle of socialization, the inclusion of the individual in an integral system of social relations, including through the mastery of various kinds of discursive practices in order to create a more general discourse field in which targeted socialization and inculturation of individuals are carried out;

- the principle of personal development, based on the postulate of incompleteness of the ideal project, which is a person in the present and in the future, one of the potentials of which is an open attitude to the world and creative dialogue interaction with the world;

- the principle of the unity of the educational space. Proceeding from the multicultural environment of the corresponding space, all its parts, secular and religious education systems form a unified integrity in the relationship of trends: the integration of parts of the system through the universalization of scientific knowledge and the differentiation of parts of the system through regional traditions and ethnoconfessional identity;

- the principle of educational competence, which contains a set of pupils' competences in the sphere of cognitive activity within the framework of socio-cultural dialogue with elements of logical, methodological, general education and social activity, as well as system integrity with value-oriented, general, cultural, informational, communicative, social and religious competences;

- the principle of socialization as an active, effective desire to find a common-sense plane that will become the place of voluntary involvement of the participants in the dialogue as higher religious values and participation in a single event;

- the principle of polydiscursiveness, which involves mastering hermeneutics as a reading of various linguistic practices (scientific, philosophical, literary, religious, etc.) for an adequate understanding of the sociocultural traditions of society. Thus, educational discourse is important in the field of dialogue, since it adapts other types of discourses to the consciousness of its participants, including them in creative self-expression and reflection of the themes of the dialogue.

This is the way in which the principle of recognition of the monotheistic nature of the religion can proceed. First of all, it should be noted that a complete education cannot be built, leaving out the constitutive factors of influence on the spirituality of a man, because the changes taking place now in the world environment are increasingly "compressing" the cultural space by expansion of interconnection, interdependence of different countries, peoples, cultures (national, ethnic, gender, political, economic, religious, etc.). At the cultural level, humanity cannot be interested in finding an agreement, consent in resolving controversial issues, preventing the escalation of violence in resolving controversial issues, which may lead to conflicts and other threatening phenomena.

Moreover, if one understands the discourse (from the Latin discere to wander) as "an orally or in writing an articulated form of objectification of the content of consciousness, which is determined by the type of rationality dominant in a certain sociocultural tradition (Ukrainian Psychological Explanatory Dictionary, 2006).

In this context, intercultural discourse in any dialogue has the advantage, since it represents a higher degree of reflection, comprehension of the essence of the subject of dialogue, based on philosophical categories and universals. The categories as "the most general concepts of a particular field of knowledge and science serve to reduce the experience of finding objective relations, dismemberment and synthesis of reality ... and universals, which belong to a being" allow you to liberate the essence of the phenomena around which the dialogue is unfolding, from denotations and connotations of other discourses (Troitskaya, 2016, p. 26).

This situation is a common thing in the relationship microcosm of a man, the main component of which is taking estimates, arguments, conclusions without proofs when the arguments are tested vital world, traditions, public opinion, the charisma of personality, etc., emotional contact that can both increase the effect of credibility, and offend the "voice" of rational arguments.

You should bear in mind that active, emotional and rational relationship between a man and spiritual phenomena, especially in the modern world, which, as ever, shows many contradictions, uncertainties and impossibilities of complete rational assimilation of the world is always about horizons of metaphysics and metaphysical thinking forms, in particular, "the communicative mind in the diversity of its votes" (Troitskaya, 2016).

At the same time, the dialogic form of communication within a communicative everyday practice without the use of heuristic methods of teaching and the study of intercultural relations shifts the emphasis from the person to the objective world, from the intelligible world to sensory-emotional one, etc. Consequently, translating the dialogue into a cultural and educational space is necessary.

These issues have been updated and widespread in some areas of modernization, humanization and democratization of education. However, in today's transition from the "educational" paradigm of education and upbringing to a culturally oriented human development that includes all the various discourses as influential factors in human development, the formation of a person who is spiritually enriched, capable of understanding the meaning of one's own and another's culture, should be recognized as expedient and absolutely necessary strategy of dialogue interaction.

Understanding, as a procedure for comprehension or creation of meaning, categorical status was given by F. Schleiermacher, who interpreted it as a procedure for identifying the meaning of the text in the process of its interpretation and reconstruction of the original plan. Based on this idea, P. Kendzor adds that understanding is a way of explication of the question which was asked before and was laid in text. The main classical concept of understanding, in our opinion, was formulated by W. Windelband, H. Rickert and other philosophers whose ideas were then reflected in social knowledge of M. Weber, V. Diltey and found their "existential" continuation in "postmetaphysical thinking" of Yu. Habermas and in the concept of dialogue.

Due to the theories of many famous scientists the dialogic strategy, in our opinion, passed from an extremely important plane, which is social communication, to cultural, educational and spiritual space that enriched not only complex and contradictory process of knowing the world, but also filled the multifaceted human life with dialogues and dialogue situations.

At the same time the possibility and potential of dialogue as a way of realizing individual subjectivity in cognition and activities, as well as algorithms of human movement from ignorance to understanding and comprehension of the metaphysical reality is not sufficiently grounded in science, although many thoughts and attitudes of

today, which are based on dialogic universals of being and which should be assimilated by a person, in one form or another have already been considered in the past. In this sense, an important appeal to the philosophy that has presented the apodictic meaning of the phenomenon of "understanding" appears.

Consequently, the criterion of the depth of understanding is one of the higher criteria for learning dialogical interaction and the organization of dialogue in practice. It is known that any practice has a historical character, a variety of forms, it is open to the outside world and it cannot be identified with either the absolute thing or the substance. In addition, the practical relations take place in the same interaction planes (in essence): in the object-object plane (the transformation of the world under the influence of a man) and in the subject-subject plane (communication of people in the process of these transformations). In particular, regardless of the types of activity, economic, religious or other, the person as its subject, constantly implements the process of inextricable, continuous reproduction of unity with the object, even if their views do not coincide. Moreover, they coincide with the components of activity that can be structured according to procedural characteristics as follows:

- value-motivational, that is, the component, which causes, initiates and directs the action (and, as P. Kendzor notes, "... not knowledge creates a need for something, but, on the contrary, the need leads to cognition, because the subject needs understanding ..." (Kendzor, 2016, p. 67);
- informational and regulatory, which contains many different ideal programs and models of action;
- operational, in which motives turn into the physical actions of the subject;
- effective, in which the actions of the subject are objectified, acquire a certain form of existence;
- thereafter there is a reflexive evaluation, on which goals and results are compared, there is a new situation that causes a new cycle of activity, in particular, there is an apperceptive dialogue, which becomes very common in the modern public space – the space of social interaction, which is the market of the city that is open to all, regardless of sex, race, religion, ethnic origin, age or socioeconomic status, space that does not have entrance tickets, where the incoming person is not discriminated on the ground of origin, etc.

Polish professor E. Matinya writes that "... in society sometimes there is a protest, as well as a struggle with imposed forms of behavior ... these protests can be compared with the carnival, along with the temporarily sanctioned disagreements embedded therein. But, she says, "... this volatile sphere of community and dialogue plays a significant role in the emergence of a network of civic attitudes and the revival of the embryonic public sphere", and suggests several thoughts that can be transposed into social and religious practice: they should be viewed locally to the ground under their feet, to the places that each of us knows best, to places and narratives that have helped each of us overcome political and cultural separatism, reduce tension ...; one should learn the readiness to desolate the truth in the ecumenical approach; hospitality and generosity should be a key element of practice ... regardless of context; epistemologically it is necessary to pay attention to "knowledge with an accent", which can become for us the source of new plans and decisions of the problems of divided communities and societies; to bring to life the hospitality and openness that spread the dialogue in all its diversity, to embody them in the model of "civil architecture" – the agora as a place of "appearance" of a dialogue, a place where there are those who otherwise would never meet ..., but they (people) stayed here voluntarily" (Schmitt, 2008).

Thus, for the sake of the supremacy of a higher level of human interaction – understanding – and in order to prevent the era of silence, dialogue is precisely the "frontier", where there is a combination of fragmented parts of the consciousness of different cultures and identities, and where, on the basis of mutual understanding, the walls of identity are overcome, the competences of their interweaving, the ethos of the border is popularized, and cities are presented between people of different cultures, religions and ethnic groups (colloquiums of dialogue, mobile academies of dialogue, "round tables", "word-café", religious festivals, etc.

This scientific search must be, of course, problem-oriented and object-oriented both in the past and in modern times. In addition, it should first of all be aimed at substantiation of dialogical strategies, which, by purpose, through the purpose and mechanisms of the implementation of the idea of dialogue, carry out a theoretical transition to operational action, from the theory to practice. Moreover, it is necessary to do this in the cultural and educational space, in which cultural and educational practices among them should unfold the mode of the traditional institution of socialization of personality and the translation of experience in the mode of cultural and educational designing of equal interaction, in which communication and dialogue appear not only regulators of relations of objects, but also ways of persuading a person in the necessity of co-operation with other people, assimilation of basic moral and ethical truths, filling of individual existence with the meaning of comprehension with a bundle of their individual being with a certain spiritual integrity.

In this process, even if we mean the above-mentioned growth of the public dialogue, the lack of

cultural and educational management, capable of bringing a person's life out of everyday life, remains to a large extent. The arsenal of management and strategies and technologies of education, science, culture, religion used in the past day cannot be met today by a person who seeks for free self-development, respect and cooperation. The problem of communicative strategies in one way or another is presented in the works of K. O.-Apel, E. Bern, V. Lorenz, A. Yermolenko, J. Habermas, K. Jaspers and other philosophers. The thorough disclosure of the functions of communication and dialogue as regulators of relations of the subjects of society, the definition of the principles of socio-philosophical analysis and the methodology of the study of the components of communication and dialogue have greatly enriched as the science and practice of strategic management of social and cultural-educational processes, as well as the technology of directing human self-movement to intelligence, morality and spirituality.

However, applied developments, in which scientists offered the mechanisms and algorithms of management or implementation of communication and dialogue precisely in our time and in a concrete context, are not sufficient. It is worth mentioning the work of the authors who explicitly and substantively explored the essence of communication and dialogue as ways of consolidating communities of different levels in concrete forms, in particular in the socio-cultural space and in different management situations. These are the works of such scholars as H. Ball, V. Beh, J. Habermas, G. Schedrovitsky, A. Shyuts, A. Yermolenko, K. Jaspers and others.

At the same time, the common practice of cultural-educational direction, which attracts more and more people, nevertheless, often remain outside of these developments and continue to take into account only everyday experience and the "world of life". This state of affairs makes it possible to "slip" the search for constructivism towards profanation, to simplify the situation. Hence, these practices and actions deprive the interaction of intellectual and value-semantic content.

The analysis of the ways of communication and dialogue in the form of communicative and dialogic strategies, which are important ways of constructing self-development of the individual and various forms of social relations, shows the need to consider any activity, including religious, through the prism of the components of activity as such, its functions, and the conceptual dimension of the actions of the person himself.

Not going deep into the philosophical and psychological concepts of activity as a form of an active attitude of a man to the world in order to transform it, it should be noted that activity, the main characteristic of which is consciousness, morphologically consists of the subject of activity, motives, tasks, actions, operations, etc., where social actions appear to be the simplest units of activity. However, the emphasis on the morphological aspect of the activity, as evidenced by experience and practice analysis, tends to lead to fragmentary activity, when its true characteristics (purposefulness, objectivity, universality, creative and general significance, etc.), as well as its internal mechanisms remain outside the analytical and operational action. In this way, understanding does not allow identifying the activities and actions that are defined by psychologists as "the purposeful transfer of motion and information from one participant to another ... (direct – contact, mediate – distant)" (Troitskaya, 2017, p. 26).

Consequently, unlike the structure of activity that we have previously disclosed and which should be the basis for constructing dialogical strategies, functional separation elements should also be taken into account:

- the element that causes the action, which includes the needs and interests of subjects who initiate and direct the action;
- informational and regulatory, created by a variety of different ideal programs and models of action;
- operational, in which inductive motives turn into physical actions of the subject and are carried out with loss of energy;
- productive, in which the actions of the subject are objectified, acquiring forms of existence, different from the subject.

Modern cultural and educational space is characterized by constant expansion, acceleration, strengthening of communication ties and their internationalization. They engage more and more people in different cultures, confessions, communication technologies that enable informal communication, that is, dialogue out of control by social institutions and free personal representations, etc., in communication and dialogue. Outside public institutions that act as forms of regulation of social relations, the content of which is a dialogue, new structures "work" on the feeling of belonging to one or another community.

Taking the unequivocal assertion that communication is reflected in strategies and technologies realization of which is associated with significant goals and objectives, it should be noted that in the forms of socio-cultural choices, human actions also display a certain type of language, its meaning, its values and preferences of personalities. Dialogue in the cultural and educational space is a dynamic factor in its balance, establishing equal participation of subjects in preventing conflicts, destabilization and entropy.

Everyday dialogical communication outside the philosophical and non-scientific worldview positions of subjects often loses human activity and even makes it impossible for certain productive ways, means and receptions of interaction. In an effort to understand the world and another person, the person always faces new problems that require the abandonment of previous views, so the constructs allow you to gradually move in the world of objects by doing logical operations, interpreting them for mutual understanding.

This becomes most obvious when it comes to communicative and dialogic strategies, the formation of which involves a significant number of subjects in the cultural and educational space (students, teachers, scientists, heads of cultural and educational institutions, representatives of state power, local authorities' self-government, political parties, religious and confessional movements, communities, public organizations, national-cultural movements, mass media, etc.).

Recognition of dialogue by the principle of theoretical and methodological support of religious practices of a particular cultural and educational space, which is the space of the peoples of the North Azov region, as well as the perception of this support by a certain (new) educational technology, requires the development of conceptual foundations of dialogical strategies. A worthy place in these developments should be to justify the theory and methodology of discursive dialogue in which religious discourse will be present along with others. Moreover, it is necessary to do this in the general cultural dialogue, as well as in interreligious and confessional communication.

It is known that interreligious communication takes place in various spheres of human life (socio-political, in which the dialogue goes between political and social leaders of countries and confessions, structures and organizations of society, socio-cultural, dialogue between different religious - social, cultural institutions, mass media, communities and groups that attain a civic level of understanding between representatives of cultural identities, in particular religious, educational, cultural, etc., in everyday life, where positions of concrete representatives of denominations fill interpersonal relations with the use of life experience).

It should also be noted that the complexity of the dialogue in this context is also connected with the fact of the variability of relations of the newest religious movements in the world: uncompromising condemnation of secular orders, the refusal of any contact with the "sinful world" is characteristic of the initial stages of the existence of the movement. Its leaders who cannot maintain the "state of the siege of the fortress" for a long time, stay away from society. Often, the transition to a compromise form of relationship with the environment looks like a silent refusal from the previous rigid world-declarative wording.

Thus, in the interaction of these principles of scientific, philosophical, educational and religious discourse, the specificity of the educational model of interreligious dialogue and its further perspectives at the present stage becomes clear. It should be acknowledged that the dialogue is becoming more and more relevant, as in recent decades, in connection with the development of modern communications, the representatives of these two major religions have become increasingly interacting with one another. The fact of peaceful coexistence of religions and confessions today reveals the civilization potential of peacemaking of world religions, the historical role of the peacekeeping model of their relations in an increasingly globalized world, and for man the opportunity opens up to master all the richness of national and world culture and build stability in society.

By shifting the research from the methodological and the general-level to the practical level, it is necessary to recall the tremendous experience of the pedagogical management of the dialogue, known as "maieutics". The founder should be considered Socrates, who gave the dialogue not only the features of dialectic, logical and value-sense orientations, but also considered the great art of directing it to a human and moral consensus. The "master plan" of the deployment of dialogue should become a "paternal grandmother" in search of a consensus in human relations. In cultural and educational practices, these ideas are effectively implemented by Ukrainian scientists and practitioners.

In our opinion, the most approaching to maieutics can be considered a way of creating and solving certain pedagogical and dialogical situations, as the modern scholars (M. Boritko, and others) write. They regard the pedagogical situation as a peculiar life event for the student which contains great opportunities in the spiritual development of a man. Problems of spiritual life of a man are first of all problems of understanding. Thus, the situation in which the interest of the student to the outside world, other people and himself is realized and fixed, is based on understanding and self-understanding.

It should be noted that the thorough theoretical and methodological basis of dialogical understanding consisted of the ideas of phenomenology of the semantic life of consciousness (E. Husser, E. Fink, V. Frankl et al.), philosophical hermeneutics about the essence of understanding and self-understanding (X.-G. Gadamer, G. Dilthey, P. Rickor, F. Schleymaker, and others), a reflexive philosophy that developed

the problem of the orientation of man to himself and the other in the process of interaction (G. Hegel, R. Descartes, I. Kant et al.), existentialism, which explains a man as the unity and the invariable nature of its dynamic actualization (Jean-Paul Sartre, Heidegger, Karl Jaspers) philosophy of culture.

The logic of the deployment of dialogic understanding situations involves the division of each type of situations into species. Information situations are divided into situations of solving ethical (controversial) tasks, ethical difficulties and valuable interpretation of subjects of dialogue, the comparison of oneself and the other, and the identification of the meanings of the life of another, the search for meaning of life and ways of helping the other.

In constructing situations of dialogical understanding, we should, in our opinion, proceed from the cognitive domination of a person in a certain structure of intellectual growth: “ignorance of ignorance”, “knowledge of ignorance”, “knowledge of knowledge” and value-semantic, praxeological construct of understanding, mutual understanding and interpretation of the progress of mankind.

Moreover, it should be based on the principles of creating situations of dialogical understanding, to allocate the following conditions necessary for the creation of such situations: a) the recognition of the right of existing another thought; b) openness; c) demonstration of the alienation and commonality of human individuals; d) the teacher's reaction to the information received from the interlocutor should not give an assessment; e) creating an emotional situation that promotes the discovery of a man himself, his “secret” corners of the soul; e) a common language understood by one side and the other (Troitskaya, 2016, p. 24).

It is in this way, according to the authors, the process of spiritual self-improvement of oneself as a unique individuality (component of goal-setting) takes place. Thanks to the cognitive component of the situation of the dialogic understanding, a man directs himself to the knowledge of himself, his spiritual capabilities (the component of experience), the communicative component manifests itself and develops in dialogue, in interaction and is based on the understanding of oneself through the other and the other through oneself (the component of awareness), and the content contributes the realization of spiritual self-development, the transformation of the world on the principles of spirituality (a component of meaning and praxis).

In various directions of modernization of higher education, the implementation of the idea of dialogue becomes widespread in the purposefulness, content, organizational and managerial conditions of education. A significant part of teachers pays attention to the analysis of cultural and educational practices, the implementation of active methods and methods of dialogue education (integration of the principles of problem, variability in the educational process, modeling and implementation of didactic and cognitive means of learning, various forms and methods of teaching - problem lecture, dialogue micro-research, binary lecture, seminar-dialogue, lecture-discussion, internet dialogue, etc.).

The most expressive of the specifics of cultural preferences in the educational process is the religious discourse, in dialogue with which its principles are viewed: religious traditionalism; recognition of the monotheistic nature of religion; freedom of religion; recognition of the need for social cooperation for the benefit of society; moral unity and orientation of the participants in the dialogue on spirituality; the principle of peaceful coexistence on the basis of the treaty; the principle of confessional identity; the principle of anti-globalization and others.

Recently, within the limits of educational discourse, the language often refers to the polydiscursivity, the mastery of various linguistic practices (scientific, philosophical, literary, religious, etc.) in order to adequately understand the sociocultural traditions of society. In this sense, the educational discourse is presented as a leading one in multicultural dialogue (Dobrenko, 2007, p. 14).

In such a dialogue, representatives of various discourses seek to achieve a common, or at least transparent and understandable language, as the basis of one another's perception. Moreover, it is not only about verbal communication, but also about the motives and intentions of the person who speaks. Moreover, the culture of “assimilators” is formed in this way, which makes it possible to integrate the individual into the cultural environment and teach him to assess a complex, controversial situation from the standpoint of another culture.

With this view, one can agree if such an educational discourse functions within the cultural and educational space as a continuum of unity of science and education, education and culture, personal educational programs of the subjects of the cultural and educational space and its institutions. In fact, this idea could be extrapolated to reality, if the creation, translation and mastering of knowledge corresponded to its true (high) content, that is semantic meaning. However, today, without the philosophical enhancement, the educational process remains largely an educational environment.

The Ukrainian scholar N. Radionova pays attention to the functional transformation of the educational space with the help of philosophy.

At first glance, in the educational process, especially in nonhumanitarian universities, the achievement of the goal of dialogue and the goal of communication is not realistic, since discourses

sometimes reveal not only contradictory views, but also opposites in the content of the position. At the same time, their discovery and understanding of the dialogue is the beginning of a movement towards the peaceful coexistence of cultural identities, which, by the way, have a significant experience of peacemaking.

Consequently, dialogue cooperation, as a certain humanitarian technology, should direct all educational discourses into the development of a dialogue of cultures and its orientation towards philosophical reflection in the educational process. It is philosophical reflection that approximates the notion of "multicultural dialogue", "intercultural dialogue", "dialogue education", "multicultural education" and other terms and even categories that function in the scientific and educational life, communication space is often contradictory to determine at least the meaning of these concepts and release them from stereotyped connotations, from falsifications and quasi-intellectual layers.

By the way, summarizing the specifics of philosophy, in particular the development of its concepts, J. Deleuze and F. Guattari emphasized: "Philosophy is neither contemplation, which essentially reflects things ... nor a reflection that arises in simple reasoning (this understanding of philosophy only diminishes its significance). Philosophy cannot be identified in its entirety and with communication that "works" with thoughts in order to find consensus. It seems that the path of these universals of philosophy has already passed ...". The leading view of Jean Deleuze and F. Guattari is represented by the statement: "We are not responsible for the victims, but guilty for the victims" (Guattari, 1998, p. 14).

Therefore, it is impossible neither deepen the multicultural dialogue nor expand its context (even with the discourse offered by Y. Habermas, V. Schmidt, V. Gosle etc., and which should be carried out on the basis of rational impartiality, without giving preferences to one or another values), if:

- not to return to the Socratic understanding of the dialogue;

- not to base multiculturalism on the principle of pluralism, the recognition of equality and equal rights of all ethnic, social, political, age, religious, confessional groups, but in our opinion, if they do not allow elements of discrimination based on one or another membership;

- do not expand the dialogue around the search for the essence of the very concept of "culture" (Latin cultura – cultivation, education, development, domination) from its literal understanding to the totality of methods and techniques of organization, realization and search of meanings of human life, as well as to the totality of material and spiritual acquisition localized in the space and time of socio-historical formations;

- and finally, if not to "return" to the Socratic morality, human philosophy, and not to recognize in the modern context the humanity and human-dimensionality of the intercultural dialogue as criteria of culture, and thus the self-improvement of the will of a man, his loyalty to cultural values (this is what Socrates wanted to do). These positions are reflected by the author of the monograph and other authors.

Conclusions. Summing up, it can be argued that the use of video materials optimizes the teaching of English phonetics. Video materials, representing models of authentic language communication, create an atmosphere of real language communication, make the process of assimilation of foreign language material interesting, problematic and emotional. Video clips containing socio-cultural and linguo-cultural information help both to reveal the cultural features, history, customs and traditions of the country of the language being studied, and to compare them with their native culture; and also contribute to the assimilation of background knowledge in a volume close to the background knowledge of a native speaker of the language and culture being studied. The use of authentic video materials opens up great opportunities for active work in the process of developing phonetic skills and the formation of students' phonetic skills, helps to increase the level of motivation, and creates conditions for students to work independently.

References

Dobrenko, E. (2007). Social morphology of educational discourse: theoretical,_methodological analysis: author's abstract. diss ... doc. sociologist sciences – Kharkiv. P. 14. [in Ukrainian]

Kendzor P. I. (2016). Integration through dialogue. The system of organizing multicultural education at school: [monograph] / Peter Kendzior. Lviv: Publishing House "Panorama", 2016. 378 pp. [in Ukrainian]

Proleev S. (2014). "Society of knowledge" as an anthropological situation // Philosophy of Education. No. 1 (14). P. 7-24., P. 7-8. [in Ukrainian]

Radionova N.V. (2008). Representation of philosophy in the educational space of Slobozhanschina in the nineteenth century. Sumy: OJSC "SOD", publishing house

Список використаних джерел

Добренко, Є. (2007). *Соціальна морфологія освітнього дискурсу: теоретико-методологічний аналіз* (Автореф. дис. докт. соціол. наук). Харків. С. 14.

Кендзьор, П.І. *Інтеграція через діалог. Система організації полікультурного виховання в школі* (Монографія). Львів: Видавництво «Панорама». 378 с.

Пролєєв, С. (2014). «Суспільство знання» як антропологічна ситуація. *Філософія освіти*. 1 (14), 7–24, 7–8.

Радіонова, Н.В. *Репрезентація філософії в освітньому просторі Слобожанщини XIX ст.* Суми: ВАТ «СОД», вид-во «Козацький вал», 2008. 320 с.

Троїцька, О.М. (2016). *Діалог і толерантність у*

"Kozatsky val", 320 p. [in Ukrainian]
Troitskaya O. M. (2016). Dialogue and Tolerance in the Cultural and Educational Space of the High School [Monograph]. Melitopol: Ed. by B. Khmelnytsky MDPU, 312 p. [in Ukrainian]
Troitskaya O.M. (2017). Principles of dialogue and tolerance in the development of modern cultural and educational space // Author's abstract. doc. dis ..., Melitopol, 38 p. P. 26. [in Ukrainian]
Ukrainian Psychological Explanatory Dictionary / Author V.M. Korporulin. X.: Fakty, 2006. 400 p., P. 69. [in Ukrainian]
Habermas J. Ruckkehr zur Metaphysik. (1985). Eine Tendenz in der deutschen Philosophie? In: Merkur, H. 439/440, 898 s. [in German]
Habermas J. (1981). Theorie des kommunikativen Handels / J. Habermas. Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 348 s. [in German]
Hosle V. (2006). Der Philosophical Dialogue Eine Poetik und Hermeneutit / V. Hosle. Munchen, Verlag C.H.BeckoHg, 2006. 494 s.[in German]
Guattari F. (1998). What is philosophy? = Qu'est-ce que la philosophie? [Per. fr fr S.N. Zenkina] / Guattari F., Deleuze J.: Int. Exper. sociology; SPb .: Aleteey, 260 pp., P. 14. [in English]
Schmitt H. (2008). Beauftragter der Stadt Mannheim für ausländische Einwohner / H. Schmitt // Abschlußbericht: JUST Modellprojekt für interkulturelle Jugendarbeit. Mannheim, S. 43. [in German]

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: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-7-16

Received at the editorial office 12. 09. 2023.
Accepted for publishing 10. 10. 2023.

культурно-освітньому просторі вищої школи (Монографія). Мелітополь: Вид. МДПУ імені Б. Хмельницького. 312 с.
Троїцька, О.М. (2017). *Принципи діалогу та толерантності в розвитку сучасного культурно-освітнього простору* (Автореф. дис. докт. наук). Мелітополь. С. 26.
Український психологічний тлумачний словник (2006). В.М. Корпорулін (Авт.). Харків: Факти. С. 69.
Habermas J. Ruckkehr zur Metaphysik. Eine Tendenz in der deutschen Philosophie? In: Merkur, H. 439/440, Oltober 1985. 898 s. [in German]
Habermas J. Theorie des kommunikativen Handels / J. Habermas. Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981. 348 s. [in German]
Hosle V. Der Philosophical Dialogue Eine Poetik und Hermeneutit / V. Hosle. Munchen, Verlag C.H. BeckoHg, 2006. 494 p.[in German]
Guattari F. What is philosophy? = Qu'est-ce que la philosophie? [Per. fr fr S.N .Zenkina] / Guattari F., Deleuze J. M.: Int. Exper. sociology; SPb .: Aleteey, 1998. 260 pp., P. 14.[(in English]
Schmitt H. Beauftragter der Stadt Mannheim für ausländische Einwohner / H. Schmitt // Abschlußbericht: JUST Modellprojekt für interkulturelle Jugendarbeit. Mannheim, 2008. S. 43. [in German]

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: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-7-16

Матеріал надійшов до редакції 12. 09. 2023 р.
Прийнято до друку 10. 10. 2023 р.

UDC 159.964.26-28

JOHN BOWLBY'S ATTACHMENT THEORY AS AN ALTERNATIVE TO PSYCHOANALYTIC CONCEPTS OF THE EARLY SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF A CHILD

Anton Vertel

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Resume:
In modern pedagogy, attachment is one of the key concepts that describes a child's attitude towards an adult. The phenomenon of attachment is a deep emotional bond that arises between a child and an adult as a result of communication and close interaction. Attachment is an individually directed stable emotional attitude, the basis of which is the experience of an affectively saturated relationship of a child with a close adult (usually a mother or a person who replaces her). As a result of interaction with parents, the child forms cognitive ideas about himself and others, an internal working model, patterns of interaction. It is shown that the primary working model, which is formed on the basis of primary attachment, is the basis of the personality development.
The article analyzes in detail the methodological aspects of J. Bowlby's theory of attachment, its relationship with psychoanalysis, ethology, systems theory and cybernetics. Special emphasis is placed on the psychoanalytic origins of psychoanalytic theory.
The staged sequence of attachment formation in J. Bowlby's concept is explained: 1) indecipherable reaction to people; 2) focusing attention on familiar people; 3) intense attachment and active search for closeness; 4) partnership behavior. Signs by which attachment disorders can be determined are identified. The significance of maternal deprivation and its negative impact on the child's early social-emotional development is revealed. The staged sequence of the child's experience of grief, which is a consequence of separation from the mother (or a person who replaces her), is presented.
The article reveals the main reasons for the violation of attachment formation in orphans and children deprived of parental care: 1) deprivation (sensory, cognitive, emotional, social); 2) the experience of being in an antisocial (disadvantaged) family; 3) experienced violence; 4) neglecting the needs of the child; 5) separation. The importance of J. Bowlby's attachment theory for social-behavioral sciences and pedagogy is shown.

Key words:
attachment theory; stages of attachment; figure of primary attachment; internal working model; deprivation; stages of grief; psychoanalytic pedagogy.

Анотація:
Вертель Антон. Теорія прив'язаності Джона Боулбі як альтернатива психоаналітичним уявленням про ранній соціально-емоційний розвиток дитини.
У сучасній педагогіці прив'язаність є одним із ключових понять, яке описує ставлення дитини до дорослого. Феномен прив'язаності є глибоким емоційним зв'язком, що виникає між дитиною і дорослим у результаті спілкування й тісної взаємодії. Прив'язаність – індивідуально спрямована стійка емоційна установка, основою якої є досвід афективно насичених відносин дитини із близьким дорослим (зазвичай матір'ю, або особою, яка її замінює). У результаті взаємодії з батьками дитина формує когнітивні уявлення про себе та оточуючих, внутрішню робочу модель, схеми взаємодії. Показано, що первинна робоча модель, яка формується на основі первинної прив'язаності, є підґрунтям розвитку особистості.
У статті детально проаналізовано методологічні аспекти теорії прив'язаності Дж. Боулбі, її взаємозв'язок із психоаналізом, етологією, теорією систем і кібернетикою. Особливий акцент зроблено на психоаналітичних витоках психоаналітичної теорії.
Експлікована стадіальна послідовність формування прив'язаності в концепції Дж. Боулбі: 1) нерозбірлива реакція на людей; 2) фокусування уваги на знайомих людях; 3) інтенсивна прив'язаність та активний пошук близькості; 4) партнерська поведінка. Виокремлено ознаки, за якими можна визначити порушення прив'язаності. Розкрито значення материнської депривації та її негативний вплив на ранній соціально-емоційний розвиток дитини. Представлено стадіальну послідовність переживання дитиною горя, яке є наслідком розлуки з матір'ю (або особою, яка її замінює).
У статті розкрито основні причини порушення формування прив'язаності в дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: 1) депривація (сенсорна, когнітивна, емоційна, соціальна); 2) досвід перебування в асоціальній (неблагополучній) сім'ї; 3) пережите насильство; 4) нехтування потребами дитини; 5) розлука. Показано важливість теорії прив'язаності Дж. Боулбі для соціально-поведінкових наук і педагогіки.

Ключові слова:
теорія прив'язаності; стадії прив'язаності; фігура первинної прив'язаності; внутрішня робоча модель; депривація; стадії переживання горя; психоаналітична педагогіка.

The set of the problem. The attachment theory of the English psychoanalyst John Bowlby influenced the understanding of the processes that take place in family interpersonal relationships. In the process of a detailed study of children with behavioral disorders and a tendency to antisocial behavior, J. Bowlby described the so-called «unemotional character» and established that, for various reasons, most of these children lost their mothers in early childhood and did not have any permanent attachment (Bowlby, 1944a).

An important stage in the methodological substantiation of the problem of maternal deprivation at an early age in the context of attachment theory was J. Bowlby's report «On the state of mental health of homeless children in European countries in the post-war period», prepared on behalf of the World Health Organization. After its publication in 1951, this report gained wide popularity and was translated into 14 languages (only one English-language circulation was more than 400 thousand copies). The report, based on extensive factual material, convincingly presented the consequences of the traumatic impact of the separation of a child from his mother at an early age. The main leitmotif of the report is that the main condition for preserving the child's mental health is a stable, long-lasting and emotionally warm relationship with the mother (or a person who replaces her), which brings joy and satisfaction to both. J. Bowlby emphasized that not only the family plays a big role in this issue, but also society as a whole, since it can create

macroeconomic conditions under which normal child-parent relations are possible (Bowlby, 1951 b).

Analysis of recent research and publications. The works of J. P. Allen, K. B. McElhaney, G. P. Kuperminc, K. M. Jodl (2004), L. Alsop-Shields, H. Mohay (2001), M. Del Giudice (2015), T. Ein-Dor, M. Mikulincer, G. Doron, P. Shaver, (2010), K. A. Kerns, (2007, 2008), P. Pietromonaco, L. Barrett, (2000), R. Thompson (2000), R. L. Tyson (1990), F. Van der Horst, R. Van der Veer, (2009, 2011), H. S. Waters, E. Waters (2006), N. S. Weinfield, L. A. Sroufe, B. Egeland (2000) are devoted to the general methodological, psychological, social and pedagogical issues of attachment theory.

The purpose of the article is to reveal the features of J. Bowlby's attachment theory, as an alternative to the psychoanalytic approach, to show the importance of this theory for understanding the early social-emotional development of a child.

Main material. J. Bowlby's attention was drawn to the phenomenon of imprinting discovered by K. Lorenz, and then to the ethological direction in general. J. Bowlby contrasted psychoanalytic concepts, which could not fully reveal the essence of attachment relationships, with an ethological approach, which proves that even young animals have many reactions that are not reduced only to the satisfaction of their physiological needs by adults, the function of these reactions consists in the implementation of social interaction with biological parents or other representatives of their species. In the framework of ethology, attachment is considered as an innate mechanism that is necessary for the survival and development of offspring in many species of mammals. According to J. Bowlby, attachment is formed according to the principle of imprinting – a process that is at the heart of learning stimuli that initiate social instincts in animals. With the help of imprinting, baby animals determine the moving object that they need to follow. At first there may be several such objects, but after the final completion of the imprinting period, they try to stick to and follow only their own mother. At this stage, new attachments are not formed due to the reaction of fear, which limits the ability to form new social bonds. When developing his theory, J. Bowlby also relied on the principles of systems theory and cybernetics (the concept of a working model), but the role of the mother, understood by him as central in the early development of the child, relates his theory to psychoanalysis (Van der Horst, 2011).

As a psychoanalyst and a follower of M. Klein's psychoanalytic theory of object relations, J. Bowlby gradually began to revise psychoanalytic theory. He criticized psychoanalysis due to the fact that in psychoanalytic theory, as he believed, priority is given to the infant's basic need for food, and attachment to the mother is perceived only as a secondary need. In his opinion, the most important thing for a baby is a reliable attachment to the mother. He believed that the tendency to attachment is a biologically determined, innate instinctive system of reactions. It is as important a motivator of infant behavior as, if not more important than, the need for oral gratification. J. Bowlby's fundamental statement is that the infant enters life with five highly organized behavioral systems: it is capable of sucking, crying, smiling, clinging, and following or orienting. Some of these systems are active from birth, others mature later. They activate the maternal behavior system in the mother or a person who substitutes her through which the infant receives feedback. This feedback initiates certain behaviors that define attachment. If the infant's instinctual responses are awakened and the mother figure is unavailable, the result is separation anxiety, protest behavior, sadness, and distress.

Most psychoanalysts agreed with the results of J. Bowlby's observations about the capacity of infants for attachment, however, his conceptualization of the bond with the mother and the statement that the infant experiences grief and suffering in the same way as an adult person has attracted criticism. Psychoanalysts have also criticized J. Bowlby's ideas about children's experiences of grief, because the experience of grief and loss requires a certain degree of perceptual and emotional maturity, as well as the differentiation of self and object, which are necessary to maintain object relations. The debate between proponents of the psychoanalytic concept of object relations and attachment theory continues. J. Bowlby refined his theory along the lines of information theory. He viewed attachment as mediated by structured behavioral systems activated by certain signals of internal or external origin. He argued that attachment cannot be explained by the accumulation of psychic energy, which eventually undergoes discharge. He considered his theory an alternative to the psychoanalytic concept of libido. This means that for J. Bowlby, psychoanalysis stopped at the model of the discharge of instincts (Tyson, 1990).

According to J. Bowlby, attachment relationships are built on the basis of the child's need for security, which is actualized at the beginning of his active exploration of the world. The baby's search for protective closeness and contact with an adult is intensified in situations of uncertainty, anxiety, danger, or discomfort (pain, cold, fatigue). An adult gives a child the opportunity to feel protected, and this has a positive effect on the active learning of the complete novelty and diversity of the surrounding reality. In terms of the child's development opportunities, attachment to «his adult» creates conditions in which the child trusts him, «obeys»

him, learns from him. For an adult who cares for a child, attachment creates conditions in which he «wants» to carry out this care, and parental responsibility, despite the associated burden, brings a sense of satisfaction and happiness.

J. Bowlby noted that the child's interaction with a close person to whom he feels attached, during the experience of a threat, supports in him a sense of reliability, secure attachment. This feeling (in the case of a favorable version of the child's development) persists throughout life. The feeling of reliability of attachment includes a person's unconscious belief: 1) that he will not be left alone at the moment of danger (that is, belief in the «availability» of the object of attachment); 2) that he is loved; 3) belief in one's own competence and significance; 4) confidence that the support and participation of a close person will allow him to cope with difficulties (Bowlby, 1988 j).

Attachment in its essence, is an attachment behavior. By attachment behavior, J. Bowlby meant any behavior that results in a person trying to maintain closeness with a person important to them, who is usually considered stronger and/or more experienced. In a methodological context, an important point is that attachment (attachment behavior) is often equated or confused with dependence (dependent behavior). From the standpoint of J. Bowlby's attachment theory, similar generalizations are possible, with an amendment to the division of attachment into constructive (productive) and destructive. In the psychoanalytic tradition, the term «dependence» is used, and the term «attachment» is used in most cases in psychoanalysis as a synonym for dependence.

Based on the psychoanalytical approach, J. Bowlby deliberately refused to use the term «dependence». The concept of «dependence» in psychoanalysis is based on the fact that the child is attached to the mother because he depends on her as a source of satisfaction of biological needs. According to J. Bowlby, feeling attached to the mother and being dependent on the mother are completely different things. In the first months of life, the child depends on maternal care, but he does not yet feel attached to her. At the age of two or three years, the same child, who is cared for by strangers, can show quite clear signs of a strong attachment to the mother, although at this time he is objectively not dependent on her in any way.

J. Bowlby notes that such concepts as «trust in someone», «reliance on someone» and «confidence in one's own abilities» are closest to the concept of «attachment». According to J. Bowlby, attachment implies freedom and confidence, as opposed to dependence (an age-inappropriate need for another person's care and love).

The central theoretical concept of attachment theory is the concept of a working model – a mental constellation that reflects the main qualities of oneself, the «significant Other» and the relationship between them, which includes three components (emotional, behavioral, cognitive) and is formed in the psyche of a child under the age of three in the process of developing primary attachment to the mother or a person who replaces her. All subsequent complex behavior control systems (cognitive, parental, food) will be based on these initial cognitive maps (working models) that reflect the surrounding reality and the individual's own actions (Waters & Waters, 2006). A working model defines the type of attachment inherent in an individual. The term «reliability» in attachment theory defines the confidence of an individual of any age – infant, child, adult – that the primary attachment figure will be available and attainable (Pietromonaco & Barrett, 2000).

J. Bowlby identified four stages of attachment in children:

1. The first stage (from birth to 3 months) is characterized by a vague, undifferentiated reaction to others. In the first stages of life (from 2 to 3 months), babies react to others in standard ways. Babies try to fix the look on an adult's face while listening to his voice. This is explained by an innate tendency to visualize, which is the basis of one of the most effective actions that characterize attachment – the social smile. At 5-6 weeks of life, pronounced emotional reactions appear, which are characterized by the sincerity and openness of the child's smile upon visual contact with the face of the parents or persons who replace them. A social smile helps to establish contact in the «parent-child» dyad, helps to establish and maintain a caring attitude of parents to the child, which in turn increases the likelihood that the child will grow up mentally and physically healthy.

Simultaneously with the appearance of a social smile, a new type of reaction appears in children, they begin to babble. Usually, children babble at the sound of a person's voice nearby, and especially when they see an adult's face. An important reaction of the child is crying, which is a kind of the child's signal, by which he informs the adult about discomfort and asks for help. Closeness between a child and an adult is also supported by clinging. The baby also maintains closeness by clinging. A newborn baby is endowed with two retention reactions. The first is a grasping reflex (automatic hand clenching when the child's open palm is touched). The second is the «Moreau reflex», a startle reaction to loud sounds and touches (children spread or extend their arms, and after a touch or sound, they pull them back and cover the chest. This reaction is similar to the child hugging something (Bowlby, 1953c).

2. The second stage (from 3 to 6 months) is characterized by fixation and concentration of attention on already familiar adults. Already at the 3rd place of life, the child's reactions begin to change, a number of reflexes disappear. J. Bowlby considered the main feature of this phase to be that at this age the child's social reactions become selective. At this age, children mostly smile at people they know, babies react warily to strangers, carefully observing their reactions. Between the 4th and 5th month of life, selectivity is also observed in verbal manifestations, children babble only in the presence of parents or persons who substitute them. A familiar adult can soothe and calm the child. At 5 months of life, children begin to reach, grab and hold body parts of an adult (hair, ears, fingers, etc.), but children do these actions only if they know the person. Children usually bond with two or three people – one in particular (Bowlby, 1953 c).

3. The third stage (from 6 months to 2 years) is characterized by the formation of stable attachment and an active search for closeness. In the second half of the first year of life, the child's attachment to a specific person becomes more expressive and selective. Most notably, infants show anxiety when separated from their mother (even for a short time). Until the age of 6 months, the child worries when any people leave him, now his worry will be associated with the absence of only one person. What is important is how and with what intensity the child reacts to the mother or to another figure of primary attachment after separation. When a person important to the child returns, the child usually joyfully vocalizes, reaches for the mother, tries to hug the mother. The intensity of the child's expression of joy directly depends on how the mother reacts to the reunion (joyfully or restrained). The specificity of the exclusive attachment of a child to parents or persons who replace them manifests itself at 6-7 months of life. During this period, the fear of strangers arises, the reaction to strangers can vary from barely noticeable alertness to hysterical manifestations, the dynamics of the emotional reaction to strangers is influenced by a number of factors, namely: well-being, mood, activity of the child, unfamiliar environment (Bowlby, 1958 d).

Attachment is not limited to the display of emotions. By the age of 8 months, the child begins to crawl, he tries to follow the mother, who moves away from him. The child makes every effort to coordinate actions to maintain contact with the mother. This is especially evident in the situation when the mother suddenly leaves the child or in unfamiliar conditions and situations of uncertainty. After the child acquires the ability to walk, children closely monitor the location of their mother and father and try to follow them. At the age of one year, the child completes the formation of a general working model of attachment (a system of ideas about the emotional sensitivity and availability of parents or persons who replace them).

4. The fourth stage (from 2 to 3 years) is characterized by the formation of partner behavior. By the age of 2, the child focuses on the fact that the mother and father are in close proximity. At the age of 3, the child can take into account the plans of the parents and mentally model their behavior. Thus, the child rationalizes (explains) the absence of parents to himself. The main feature of this stage is the emergence of partnership interaction with parents. The behavior of parents and the peculiarities of their interaction with the child influence the formation of a certain type of attachment to parents.

Manifestations of attachment disorder can be determined by a number of signs:

1. The child's reluctance to contact the adults around him. The child does not come into contact with adults, ignores them; when trying to touch or stroke, the hand pushes away; does not make eye contact, avoids eye contact; is not included in the proposed game, nevertheless, the child pays attention to the adult, as if imperceptibly glancing at him.

2. The child is crying, timid, wary. The mood is characterized by apathy, the general emotional background is reduced.

3. At the age of 3 to 5 years, autoaggression can be manifested (children can «beat» their head against the wall or floor, the sides of the bed, scratch themselves, etc.). At the same time, aggression and autoaggression can be a consequence of violence against a child, as well as the lack of positive experience of relationships with other people (Bowlby, 1973 h).

4. Diffuse sociability – lack of a sense of distance with adults (the child tries to draw attention to himself in all available ways). Such behavior is observed in the majority of children of preschool and primary school age – pupils of boarding institutions. They rush to any new adult, climb into their arms, hug, call mom (or dad). Manifestations of attachment disorders are reversible and are not accompanied by significant intellectual impairment.

J. Bowlby studied the processes of separation of the child from the mother, conducting systematic observations of the behavior of deprived children (in hospitals and residential institutions). During the observations, children's reactions to their parents' leaving and returning home (situation of the child's placement in the hospital) were recorded; as well as general reactions of orphans and children deprived of parental care. The result of the longitudinal study was creation in 1952, together with J. Robertson, of the documentary film «Two-year-old child in the

hospital», which clearly demonstrated the depth of the child's suffering in the situation of forced separation from the mother. The facts presented in the film caused a wide public outcry that went far beyond professional medicine. In general, the film (and the scientific works of J. Bowlby and J. Robertson) contributed to the awareness of the degree of seriousness of the problem of separation in early childhood and the need to take into account its negative psychological impact on working with children (Van der Horst & Van der Veer, 2009).

In the context of research on attachment and its importance for child development, the phenomenon of maternal deprivation, which has dramatic consequences precisely during the formation of these relationships (up to three years), was also studied. J. Bowlby and J. Robertson described three stages of grief experienced by a child who has been separated from his mother for a long time (Alsop-Shields & Mohay, 2001).

1. The first stage is a protest: shouting, disgruntled crying, searching for the missing mother. The stage is characterized by the child's activity. Reuniting with the mother during this period, the child usually becomes simply unbearable for a while, expressing his anger to her, as if punishing her. When a child disappears, the mother also punishes him at first for the fear she experienced.

2. The second stage is despair. The child becomes quiet and lethargic, stops playing, loses interest in the world around him. Medical workers and teachers under whose supervision the child is at this time qualify the child's behavior as calm (as if the child has stopped worrying). But in fact, at this stage, the child almost accepts the loss of the mother, experiencing unbearable suffering.

3. The third stage is alienation. The child is becoming more active, looks no longer so lethargic and apathetic, begins to play again and reacts to others. First of all, the adults surrounding the child believe that he has returned to normal. However, at this stage, the loss of interest and emotional attachment to parents is explained by the actual disconnection with them. If the mother appears (or a person who replaces her), the child may not even recognize her, or prefer to engage with her in some other activity, or simply show no emotional response (Robertson & Bowlby, 1952).

The internal mechanism of the described emotional dynamics, according to J. Bowlby, is an intensification of the conflict between the desire to be with the mother and anger and aggression towards her. The child's condition worsens, both due to the absence of the mother, and due to the destruction or radical change of the usual developmental situation, the center of which for the child is the mother.

Destructive, traumatic processes caused by deprivation in residential institutions were described by J. Bowlby using the example of imprinting. He drew attention to the fact that most children brought up in residential institutions are unable to establish attachment relationships. In adult life, this manifests itself in the inability to have long-term, constructive, partner relationships, which for them usually have a superficial character.

J. Bowlby emphasized that there is a certain period during which imprinting must be established, otherwise deprivation processes lead to a slowdown in social-emotional development. Critical in this context are 8-9 months of life, during this period children show fear of strangers and fear of separation from the mother or a person who replaces her. From 1.5 months to 2 years of age, psychological and pedagogical help for the child can correct the situation. After 2 years of age, orphaned children raised in residential institutions with unformed attachments will not develop normally (Bowlby, 1960f).

Violations of attachment formation in pupils of residential institutions.

1. Deprivation. The main reason for the violation of attachment at an early age is deprivation – this is a specific condition that is the result of a long-term limitation of the main mental needs, this condition is characterized by the deformation of social contacts, deviations in intellectual and physical development.

We can distinguish 4 types of deprivation in children, which occur in the absence of the necessary conditions for normal development: a) *sensory deprivation* occurs in the absence of complete information about the surrounding reality, which is obtained through hearing, sight, smell, and touch. This type of deprivation is observed in orphans who are brought up in residential institutions from birth; b) *cognitive deprivation* – the lack of proper conditions for acquiring the necessary skills and training, which prevents understanding, regulating and predicting the situation and development of events; c) *emotional deprivation* – violation of emotional ties and contacts with adults that ensure the formation of the child's personality, primarily with the mother or a person who replaces her; d) *social deprivation* – limiting the ability to learn social rules, norms and social roles (Bowlby, 1969 g).

2. Destructive relationships in the family (if the child was brought up in a family before entering a residential institution). Important criteria are: a) the child was wanted/unwanted in the family; b) acceptance/non-acceptance of the child in the family by the parents; c) whether there was emotional attachment in the family.

3. Experience of violence. Children who have experienced sexual, psychological or physical abuse

in their own family can have a strong attachment to abusive parents, because children do not know other patterns of behavior and consider violence as the norm.

4. Neglect of the child's needs (including emotional ones) by parents or persons who replace them. Episodic, inconsistent or improper care.

5. Unexpected separation of the child from the parents (due to sudden hospitalization, deprivation of liberty, etc.). The most traumatic for a child is the death of parents (Bowlby, 1960e).

6. Moving (from the family to a residential institution, from one residential institution to another). After 5-6 years of age, it is more difficult for a child to adapt and form attachments.

In early childhood, the «close adult» for a child is usually the mother or a person who substitutes her. In the process of growing up, the child develops new attachments, the sphere of «close adults» expands, primarily at the expense of the father, as well as other family members who have constant emotional contact with the child. The importance of primary attachment is that the primary working model formed on its basis is the foundation of all further development of the individual, the basis of his emotional and motivational identity (Mikulincer & Shaver, 2007; Thompson, 2000). This is manifested in the following patterns:

1. The experience of interaction with «close adults», with whom the child has formed an attachment in preschool age, lays the foundations of the basic model (matrix) for building all subsequent relationships and interactions. The more reliable the primary attachment, the higher the probability of the well-being of subsequent interpersonal relationships, that is, the better the ability to integrate, converge, identify (Kerns, 2008; Del Giudice, 2015; Allen et al., 2004).

2. Within the limits of attachment to a close adult, the image of a «significant Other» is formed in the child, which is associated with a certain system of ideas, feelings and expectations. This image plays a guiding role in the sphere of communication and social contacts.

3. On the basis of the experience of interaction with a «close adult» with whom the child has formed an attachment, an emotionally colored image of the «Ego»/«Self» is formed and a primary sense of self and self-attitude emerges.

4. Contact with a «close adult» provides the child with a sense of security, relieves feelings of anxiety and helplessness, and thereby creates primary mechanisms of emotional regulation.

5. The feeling of security, which ensures attachment to the mother, is a necessary prerequisite for the system of orientation in the surrounding world and the development of cognitive processes. Cognitive activity (curiosity) and general mental development as a manifestation of the tendency to self-exploration of the world, autonomy, are closely related to the nature of primary attachment. Children with «hospitalism» syndrome lag behind significantly in development and cognitive activity.

6. Features and nature of the emotional attitude of the mother to the child determine the formation of the type of attachment. These are stable characteristics that create a tendency to stability, consolidation of the original model at the next stages of age development (Ein-Dor et al., 2010).

7. The lack of a safe, reliable connection to establish the constancy of the object, when the foundations of the entire emotional sphere are laid, is recognized as a critical factor in the emergence of personal and emotional disorders: a) disorders of the autistic spectrum; b) development of addictions and codependency; c) tendency to psychosomatic disorders; d) tendency to depressive and anxiety disorders; tendency to antisocial and deviant behavior (Bowlby, 1982 i).

8. Most of the structures of the child's personality arise (are «laid down») and then are formed in the conditions of one or another type of attachment, therefore, the nature of the primary attachment affects them. The formed type of attachment becomes a basic personal neoplasm, which mediates both the formation of other later neoplasms, and the actual process of accumulation of internal experience in the child, which determines a powerful and time-remote effect (Weinfield et al., 2000).

Conclusions.

1. J. Bowlby's theory of attachment was formed on the basis of ethology, systems theory, cybernetics and psychoanalysis. As a practicing psychoanalyst and supporter of M. Klein's theory of object relations, J. Bowlby proposed an alternative theory of early social-emotional development of a child, which has its roots in the psychoanalytic tradition.

2. J. Bowlby proved that formation of attachment at an early age occurs during direct close emotional contact with a «significant Other» (usually the mother), in relation to which the child uses behavioral models that form attachment: crying, clinging, smile, follow.

3. Formation of attachment goes through four stages: the initial unintelligible reactions of infants to people, followed by a focus on familiar people, then the emphasis shifts to the search for closeness and intense attachment, which ultimately leads to the formation of partnership behavior.

4. J. Bowlby, one of the first, drew attention to the potentially dangerous effects of separation from parents. Getting a small child to the hospital with minimal contact with the parents causes the child great suffering. Thanks to J. Bowlby's research, hospitals in Great Britain, and then around the world, began to allow mothers and fathers to be in

the same room with their little children (this also applies to new mothers after childbirth).

5. J. Bowlby was one of the first to draw attention to the potentially harmful consequences of upbringing in residential institutions. The lack of attention from educators in institutions of institutional care provokes a decrease in emotional responsiveness and, as a result, an unwillingness to form relationships of psychological closeness with others, fear of intimacy, which takes the form of «emotional coldness syndrome». The research work of J. Bowlby had a positive impact on this field as well.

6. J. Bowlby's theory of attachment is important for the selection of foster parents and foster carers. J. Bowlby showed that when moving a child from an orphanage to a foster family, from one family to another, the child's attachment stage should be taken into account. As research by J. Bowlby showed, separation is more painful for a child between 6 months and 3 years of age. At this time, the child's attachments are intensively formed, but the independence and cognitive abilities that allow qualitative adaptation to separation are not yet formed.

References

Allen, J. P., McElhaney, K. B., Kuperminc, G. P., & Jodl, K. M. (2004). Stability and change in attachment security across adolescence. *Child Development,* Volume 75, 1792–1805. [in English]

Alsop-Shields, L., & Mohay, H. (2001). John Bowlby and James Robertson: theorists, scientists and crusaders for improvements in the care of children in hospital. *The Journal of Advanced Nursing (JAN),* 35 (1), 50–58. [in English]

Bowlby, J. (1944 a). Forty-four juvenile thieves: their characters and home life. *International Journal of Psycho-Analysis,* 25, 107–128. [in English]

Bowlby, J. (1951 b). Material care and mental health. A report prepared on behalf World Health Organization as a contribution to the United Nations program for the welfare of homeless children. *Bulletin of the World Health Organization,* 3, 355–534. [in English]

Bowlby, J. (1953 c). *Child care and growth of love.* Baltimore: Penguin Books. 256 p. [in English]

Bowlby, J. (1958d). The nature of the child's tie to is mother. *International Journal of Psycho-Analysis,* 39, 350–373. [in English]

Bowlby, J. (1960 e). Grief and mourning in infancy and early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child,* 15, 9–52. [in English]

Bowlby, J. (1960 f). Separation anxiety. *International Journal of Psycho-Analysis,* 41, 89–113. [in English]

Bowlby, J. (1969 g). *Attachment. Attachment and loss.* Volume 1. New York: Basic Books. 428 p. [in English]

Bowlby, J. (1973 h). *Separation: anxiety and anger. Attachment and loss.* Volume 2. New York: Basic Books. 444 p. [in English]

Bowlby, J. (1982 i). *Loss: sadness and depression. Attachment and loss.* Volume 3. New York: Basic Books. 476 p. [in English]

Bowlby, J. (1988 j). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development.* London: Routledge; Tavistock professional book. 225 p. [in English]

Del Giudice, M. (2015). Attachment in middle childhood: An evolutionary – developmental perspective. *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field. New Directions for Child and Adolescent Development,* 148, 15-30. [in English]

Ein-Dor, T., Mikulincer, M., Doron, G., & Shaver, P. (2010). The attachment paradox: how can so many of us (the insecure ones) have no adaptive advantages? *Perspectives on Psychological Science,* Volume 5, 123–141. [in English]

Kerns, K. A. (2008). Attachment in middle childhood. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications.* New York: Guilford Press, 366–382. [in English]

Mikulincer, M., & Shaver, P. (2007). Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. New York: Guilford Press. 578 p. [in English]

Список використаних джерел

Allen, J. P., McElhaney, K. B., Kuperminc, G. P., & Jodl, K. M. (2004). Stability and change in attachment security across adolescence. *Child Development,* Volume 75, 1792–1805. [in English]

Alsop-Shields, L., & Mohay, H. (2001). John Bowlby and James Robertson: theorists, scientists and crusaders for improvements in the care of children in hospital. *The Journal of Advanced Nursing (JAN),* 35 (1), 50–58. [in English]

Bowlby, J. (1944 a). Forty-four juvenile thieves: their characters and home life. *International Journal of Psycho-Analysis,* 25, 107–128. [in English]

Bowlby, J. (1951 b). Material care and mental health. A report prepared on behalf World Health Organization as a contribution to the United Nations program for the welfare of homeless children. *Bulletin of the World Health Organization,* 3, 355–534. [in English]

Bowlby, J. (1953 c). *Child care and growth of love.* Baltimore: Penguin Books. 256 p. [in English]

Bowlby, J. (1958d). The nature of the child's tie to is mother. *International Journal of Psycho-Analysis,* 39, 350–373. [in English]

Bowlby, J. (1960 e). Grief and mourning in infancy and early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child,* 15, 9–52. [in English]

Bowlby, J. (1960 f). Separation anxiety. *International Journal of Psycho-Analysis,* 41, 89–113. [in English]

Bowlby, J. (1969 g). *Attachment. Attachment and loss.* Volume 1. New York: Basic Books. 428 p. [in English]

Bowlby, J. (1973 h). *Separation: anxiety and anger. Attachment and loss.* Volume 2. New York: Basic Books. 444 p. [in English]

Bowlby, J. (1982 i). *Loss: sadness and depression. Attachment and loss.* Volume 3. New York: Basic Books. 476 p. [in English]

Bowlby, J. (1988 j). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development.* London: Routledge; Tavistock professional book. 225 p. [in English]

Del Giudice, M. (2015). Attachment in middle childhood: An evolutionary – developmental perspective. *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field. New Directions for Child and Adolescent Development,* 148, 15-30. [in English]

Ein-Dor, T., Mikulincer, M., Doron, G., & Shaver, P. (2010). The attachment paradox: how can so many of us (the insecure ones) have no adaptive advantages? *Perspectives on Psychological Science,* Volume 5, 123–141. [in English]

Kerns, K. A. (2008). Attachment in middle childhood. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications.* New York: Guilford Press, 366–382. [in English]

Mikulincer, M., & Shaver, P. (2007). Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. New York: Guilford Press. 578 p. [in English]

Pietromonaco, P., & Barrett, L. (2000). The internal working models concept: what do we really know about the self in relation to others? *Review of General Psychology*, 4, 155–175.

Robertson, J., & Bowlby, J. (1952). Responses of young children to separation from their mothers. *International Children's Centre*, 2, 131–140. [in English]

Thompson, R. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development*, Volume 71, 145–152. [in English]

Tyson, R. L. (1990). *Psychoanalytic theories of development: an integration*. New Haven & London: Yale University Press. 398 p. [in English]

Van der Horst, F. (2011). *John Bowlby – from psychoanalysis to ethology: unraveling the roots of attachment theory*. New York: John Wiley & sons. 216 p. [in English]

Van der Horst, F., & Van der Veer, R. (2009). Changing attitudes towards the care of children in hospital: a new assessment of the influence of the work of Bowlby and Robertson in the UK, 1940-1970. *Attachment & Human Development*, 11 (2), 119–142. [in English]

Waters, H. S., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment and Human Development*, Volume 8, 185–197. [in English]

Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, Volume 71, 695–702. [in English]

Pietromonaco, P., & Barrett, L. (2000). The internal working models concept: what do we really know about the self in relation to others? *Review of General Psychology*, 4, 155–175.

Robertson, J., & Bowlby, J. (1952). Responses of young children to separation from their mothers. *International Children's Centre*, 2, 131–140. [in English]

Thompson, R. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development*, Volume 71, 145–152. [in English]

Tyson, R. L. (1990). *Psychoanalytic theories of development: an integration*. New Haven & London: Yale University Press. 398 p. [in English]

Van der Horst, F. (2011). *John Bowlby – from psychoanalysis to ethology: unraveling the roots of attachment theory*. New York: John Wiley & sons. 216 p. [in English]

Van der Horst, F., & Van der Veer, R. (2009). Changing attitudes towards the care of children in hospital: a new assessment of the influence of the work of Bowlby and Robertson in the UK, 1940-1970. *Attachment & Human Development*, 11 (2), 119–142. [in English]

Waters, H. S., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment and Human Development*, Volume 8, 185–197. [in English]

Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, Volume 71, 695–702. [in English]

Information about the author:
Vertel Anton Viktorovych
antonvertel@ukr.net
Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko
87 Romenska Street 87, Sumy, 40002, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-17-24

Received at the editorial office 14. 12. 2023.
Accepted for publishing 25. 12. 2023.

Відомості про автора:
Вертель Антон Вікторович
antonvertel@ukr.net
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, Суми, 40002, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-17-24

Матеріал надійшов до редакції 14. 12. 2023 р.
Прийнято до друку 25. 12. 2023 р.

UDK 37.033:7:316.642

"ON THE SHOULDERS' OF GIANTS": SUSTAINABLE ART DIALOGUE

Amb. Cecilia.W.Yu 余詠詩, Dr. Paul Atkinson

Contextualising Nobel Prize Teachers Summit, Stockholm, 2023

Resume:
This paper, shared amongst colleagues at the Nobel Prize Teachers Summit in Stockholm 2023, delves into the intersection of Art Practice and Art Theory, has far-reaching implications for sustainability education. By examining the eco-conscious underwater biodiversity themes prevalent in Cecilia's work and dissecting them through Paul Atkinson's rigorous theoretical lens, the paper illuminates a powerful pedagogical approach. This innovative synergy between creative expression and academic analysis not only deepens students' understanding of environmental issues but also empowers them to convey complex sustainability concepts through artistic means. The paper showcases how incorporating such interdisciplinary methods into Sustainability Education (SDG4) can inspire a new generation of environmentally aware artists, imaginative scientists and thinkers. This transformative pedagogical strategy, intertextually linked to war time crisis management of Intangible cultural heritage (ICH) for Ukraine, not only equips researchers with the skills to address pressing global challenges but also nurtures a profound sense of creative ownership and social responsibility, with the aim of igniting the capacity to drive positive change in some stagnant teaching regimes and sustainable practices in the world. The implications of this research and its originality were affirmed by Nobel laureate panels in 2021 during the Covid19 pandemic, highlighting how art in education can serve as a catalyst for fostering a more sustainable and culturally conscious society.

Key words:
sustainability education, creative expression, complex sustainability concepts through artistic means, social responsibility, the Nobel Prize Teacher Summit.

Анотація:
Ю Сесілія В. 余詠詩, Пол Аткінсон. "НА ПЛЕЧАХ ВЕЛЕТНІВ": СТАЛИЙ МИСТЕЦЬКИЙ ДІАЛОГ.
У контексті Саміту освітян Нобелівської премії
Стокгольм, 2023
Ця стаття, представлена колегам на Саміті освітян Нобелівської премії в Стокгольмі 2023 року, присвячена перетину мистецької практики та теорії мистецтва та має далекосяжні результати для освіти з питань сталості. Досліджуючи теми екологічної свідомості підводного біорізноманіття, поширені в роботах Сесілії, й аналізуючи їх через теоретичну призму Пола Аткінсона, стаття висвітлює потужний педагогічний підхід. Ця інноваційна синергія між творчим самовираженням й академічним аналізом не тільки поглиблює розуміння студентами проблем навколишнього середовища, але й дає їм змогу передавати складні концепції сталого розвитку за допомогою художніх засобів. У статті показано, як включення таких міждисциплінарних методів в освіту сталого розвитку (SDG4) може надихнути нове покоління екологічно обізнаних митців, творчих вчених і мислителів. Ця трансформаційна педагогічна стратегія, інтертекстуально пов'язана з кризовим управлінням нематеріальною культурною спадщиною (ICH) в Україні під час війни, не лише надає дослідникам навичок вирішення нагальних глобальних викликів, але й виховує глибоке почуття творчої власності та соціальної відповідальності з метою посилити здатність сприяти позитивним змінам у деяких уповільнених режимах навчання та стійких практиках у світі. Результати цього дослідження та його оригінальність схвалено комісією нобелівських лауреатів у 2021 році під час пандемії Covid19, що підкреслює, як мистецтво в освіті може слугувати каталізатором для розвитку більш сталого та культурно свідомого суспільства.

Ключові слова:
навчання сталості, творче вираження, складні поняття сталості через засоби мистецтва, соціальна відповідальність, Саміт освітян Нобелівської премії.

Introduction. In the heart of Stockholm, Sweden, amidst the crisp October air of 2023, I found myself immersed in the enlightening embrace of the Nobel Prize Teacher Summit. This extraordinary event unfolded across the illustrious halls of the Nobel Prize Museum, the venerable Town Hall, and the Conference Centre, where luminaries of peace and knowledge convened. Here, I had the distinct privilege of conversing with Nobel Peace laureates, culminating in witnessing, in situ, the global press announcement of the Nobel Science Laureates 2023-2024.

While convention might expect me to present this narrative in a detached and impartial tone, I choose instead to speak from the depths of my own experience and provide the context and indeed, the intertextuality leading to the birth of this paper. The seeds of this commitment were sown during my postgraduate years, guided by the sagacious Professor John Fyfe (CBE). He, among the global minds that advised Al Gore, and in collective brilliance, shaped the very bedrock of the IPCC, a legacy crowned with the Nobel Peace Prize of 2007.

In those early days, little did I fathom that my quantitative foray into the budding field of sustainability, would lead me to the vibrant halls of Tsinghua University in Beijing. It was there, in an intercontinental exchange of ideas, that I conversed with a young scholar fresh from Princeton by the name of Gong Gang. A day-long symphony of thoughts, delving into the limitations of stochastic regression, and the inherent challenge of quantifying the global tapestry of Sustainability. In this dance of intellect, our lingua franca was English, bridging the dialectical chasm between us as Gang's native Mandarin and my fluent Hong Kong Cantonese.

Unbeknownst to us then, these conversations would be etched into the annals of academic history. My mentor's guidance and my modest contributions would interlace, forming threads woven into the grand tapestry that bore the Nobel laurels for sustainability in 2007. Only in recent years did I learn that the same young scholar, with whom I shared that memorable day, would contribute to another illustrious calculations, that formed the 2020 Nobel Prize in Economics. In retrospect I feel a little guilty that I did not meticulously review the 800 pages he shared, wishing for my trans-cultural feedback, in our early research days…

Fate, it seems, had a hand in uniting kindred spirits. Through the upheaval of a global pandemic,

amidst the ceaseless pursuit of United Nations objectives, my role as a professional artist and a CSO Ambassador at UN Geneva took a backseat. A resurgence of purpose led me home to sustainability and culture research. Here, I continued my sustainable inquiry around the cultural and intangible facets that a decade later, continued to elude the grasp of classical economists. Thus, a transdisciplinary vista opened, demanding a more encompassing holistic pedagogical approach.

At the Nobel Prize Summit of 2021, familiar Laureates' faces greeted me – Peter Doherty from Australia, and Joseph Stiglitz from the USA, after a decade immersed in the world of Sustainable strategic crisis management of climate change, their unanimous chorus resounded: artists and creators held the power to counteract the deluge of misinformation, to lend qualitative truth to the empirical. Yet, they confessed perplexity and bemused ignorance as to how was this to be achieved? As I returned to the Nobel Prize Teacher Summit in 2023, I witnessed a hopeful and enlightened shift in Swedish education curriculum. Art and creative expression found their way into the heart of school curriculum, breathing life into the profound manifestation of the UN's Sustainable Development Goals (UN SDGs) as ICHs into daily teaching habits of future generations.

A serendipitous twist led me back to my esteemed academic kin at Monash University, a gifted philosopher of art aesthetics, Lecturer and Author of seminal academic textbooks on the social philosophy of the visual arts: Paul Atkinson Ph.D. Sixteen years of silence dissolved as our paths converged at the juncture of art, Nobel winning literature theory, and its profound impact on human progress.

In this reunion, a synchronicity unfurled, merging our insights into the very fabric of Nobel theories-based contemplation. Together, we embarked on a shared quest, poised before the question posed by the Nobel panel: how do art and theory stir the human spirit, igniting the pursuit of knowledge and wisdom? How do these embodiments of cultural evolution endure across generations, traversing time and space, transcending into ephemeral beyond being mere physical artefacts?

It is in the spontaneous dance of creativity, both intangible and ethereal, that we glimpsed our purpose. Through meticulous discourse analysis and ethnography, we seek to trace the interplay between art, the artist, and academic knowledge, in an intricate dance of reflexive feedback loops. In this dance, we hope to find answers that have eluded even the most erudite Nobel winning minds of our time.

In this grand tableau, the essence of pedagogy meets the crucible of crisis management, for when adversity strikes, it is not only the physical that crumbles, but the intangible fabric of culture, faith, and expression. Here, the rights to speech, belief, and academic freedom become keystones, anchoring the human experience beyond mere survival. These are all intangible values, at risk, in the current war and war crimes committed against the highest echelon of Ukrainian academia; not least of which are marked by the death of esteemed scholars from the National Academy of Science in the brutal hand of a foreign dictator.

And so, we find ourselves at the precipice of inquiry, poised before the boundless expanse of human creativity, its intimate dance with nature, and its transcendent impact on our shared world. These are the queries that echo through the halls of Nobel laureates, resonating with the pursuit of knowledge that knows no bounds.

Theories as the undercurrent of our pedagogical dialogue. Because our paper utilised a small vignette of our creative dialogues, we will briefly cover the macro definitions of ICH and SDGs, with strategic emphasis for those who will have the important task of safeguarding Ukraine's Intangible Pedagogical Cultural Heritage. We do so, knowing that this is one of the most urgent areas of managing the crisis in education and take this opportunity to contribute to the macro work of my colleagues who are the civil society co-winners of Nobel Peace Prize 2022.

Intangible Cultural Heritage (ICH).

ICH is "living culture" that is viable and sustainable (UNESCO Text…, 2003) because they are continually practiced by community stakeholders. ICH includes both inherited traditions and contemporary collaborative cultural practices in creative response to their environments (Bak et al., 2018). UNESCO' (UNESCO Text…, 2003) Convention governs the safeguarding of ICH. Where World Heritage Convention (Carducci, 2008) deals with physical, tangible world heritage (e.g., Pyramids of Egypt), ICH is focussed on the Intangible process of cultural continuance. Hence ICH is a system of tracking traditions, living expressions transmitted trans-generationally (Skounti, 2020). UNESCO catalogued many cultural practices into "domains of ICH" with bigdata. The list of domains is representative, not comprehensive, to encourage diversity and inclusivity. The boundaries between domains are fluid and variable between communities.

The 5 domains in the Framework of the UNESCO ICH conventions (UNESCO Text…, 2003) are:

Domain 1: Oral Traditions and Expressions: oral language-based vehicle of ICH transmission like chants, oral storytelling, proverbs, riddles, songs, theatrical performances, and poetry etc.

Domain 2: Performing Arts: The arts range from vocal and instrumental music, dance, and theatre, to

pantomime etc. This includes the transmission of creating the physical support for the arts.

Domain 3: Social Practices, Rituals and Festive Events: e.g., World Expos (76) that showcase many social practices, rituals, and festive events as habitual activities from all over the world that reaffirm cultural identities, worldviews, and memory of history.

Domain 4: Knowledge and Practices concerning Nature and the Universe: This includes knowledge, knowhow, skills, practices, and representations developed by communities through their understanding and interactions with Nature.

Domain 5: Traditional Craftsmanship: the 2003 ICH Convention focus on practices, methods, skills, and knowledge that enable craftsmanship, and its continued transmission through the ages, rather than preserving the artefacts.

The domains are inter-related and impacts across the full range of practices. It is the disparity in power through community diversification and participatory manifestation that determines which ICHs are in need of "safeguarding" by UNESCO.

These are pre-existing sets of real time implot-maps, generated by UNESCO scholars with big data offering a dynamic visualisation map. *See below:

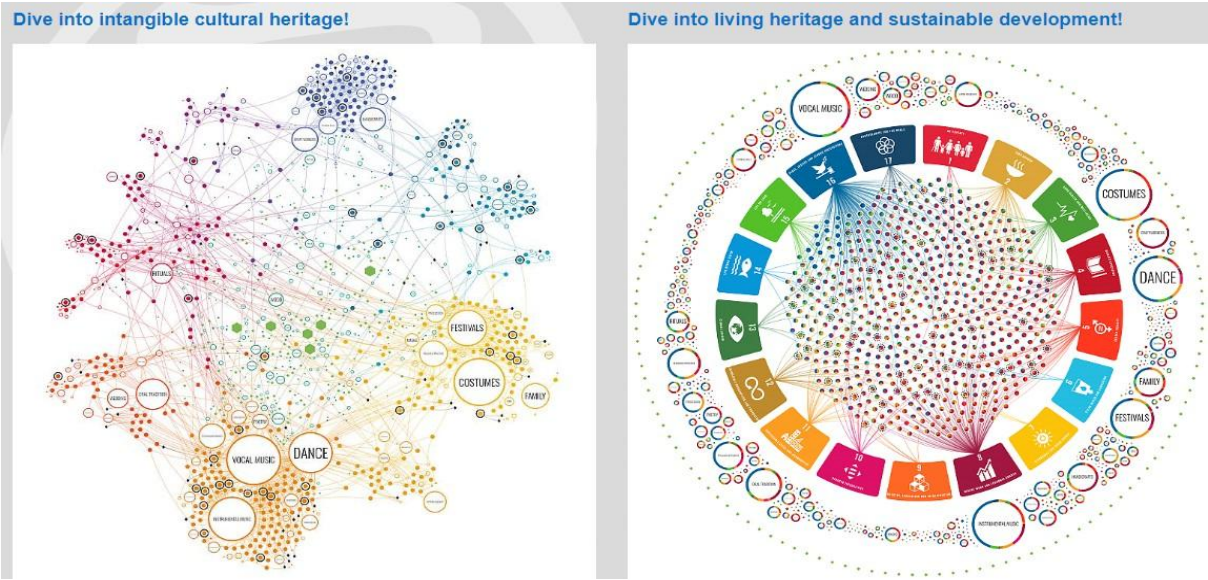


Figure 1: Screengrab Implot big data of current ICH list interacting with UN 17 SDGs + UNSDR bigdata plots. Source: ich.unesco.org

UN Sustainable Education Development Goal (UN SDG4 Education).

The 2030 Agenda about 17 Sustainable Development Goals (SDGs) (Yu, 2020), ratified by all Member States of the United Nations in 2015, aimed "to end poverty and hunger everywhere; to provide quality education so as to combat inequalities within and among countries; to build peaceful, just and inclusive societies; to protect human rights and promote gender equality and the inclusive empowerment; and to ensure the lasting protection of the planet and its natural resources." (Keitumetse, 2006)

Our discourse purposely treats SDG4 as Interdependent with all other SDGs because that is the holistic way UN SDGs were conceived in the first instance.

From the perspective of UN global risk/crisis management, peace and security are crucial to attain planetary sustainability. Some scholars argued that "living heritage" is the pedagogical building blocks for peace and social cohesion when it promotes a humanitarian value (Keitumetse, 2006). In Chapter VI of the UNESCO Operational Directives for the Implementation of the 2003 ICH Convention (10), three dimensions of linkage between ICH and SDGS were stated as "roadmaps". The main



Figure 2: World Health Organisation SDG3, Background paper for the regional technical consultation, 2017 India

problem of managing the current pedagogical crisis is tracing "living culture" and the grave consequences of ICH-destruction on SDGs (9, 1) when we fail to do so.

Multi-disciplinary non-thematic Pedagogical Approach.

We intentionally refrained from assigning thematic labels to our work while leaving pedagogical labels open to the reader to encourage a more inclusive and flexible interpretation of the content. By avoiding narrow thematic classifications, we enable readers to engage with the material on their terms, allowing them to draw connections and insights that resonate with their unique perspectives and educational objectives. This approach promotes a dynamic and adaptive learning experience, where educators and learners alike can extract value from the material in ways that are most relevant to their specific contexts. It also encourages a broader dialogue within the pedagogical community, fostering creativity and innovation in how these ideas can be applied and integrated into diverse educational settings. In essence, our decision to maintain open pedagogical labels reflects a commitment to inclusivity, adaptability, and the empowerment of educators and learners to shape the educational discourse according to their needs and aspirations.

Art in Pedagogical Dialogue.

As a professional art practitioner and an art aesthetic intellectual, we niched into a specific phenomenon of "spontaneous extemporary transmission" of Art; especially the power of art to ignite what the chair of UNESCO Tiago, a music anthropologist, described as "The Burbuwax Effect" (Pinto, 2018). He noted that "any community member involved immediately knows her or his role in a cultural ad hoc action" so that collectively the community is empowered to infuse meaning, transmit and transform an extemporary ICH performance, manifesting spontaneously. To clarify, the starting point of our pedagogical dialogue posits that while there are no exact units to measure ICH-transmission, and that there are complex dynamics signifying the "flux" of Intangible/Tangible ICH-manifestations. The following excerpt of our dialogue using an Artwork as a focuser, painted by the first author Yu, which was presented at the UN before Board members of UNESCO and UNGNEC for an internal observance of UN World Oceans Day 2022. (See Art 1 and Art 2 fig.)



Art 1:
Title: Under water motion. 1 of 11
by Cecilia W Yu 余詠詩
Santorini, Cyclades islands, Greece, 2021-2022
Dimension: 60cm x 90cm each
Medium: Pouring liquid paint that dries to Translucent opalescent, Aerosol paint (graffiti wild style NYC blend technique to create Ombre), Acrylics and Chinese ink: White and Black (splash and arm/hand/brush motions, classic southern calligraphy school free style technique) with 22K gold accent (the malleability is important as opposed to 14 or 18K) Or Silver sterling accent.



Art 2:
Title: Under water motion. 2 of 11
by Cecilia W Yu 余詠詩
Santorini, Cyclades islands, Greece, 2021-2022
Dimension: 60cm x 90cm each
Medium: Pouring liquid paint that dries to Translucent opalescent
Aerosol paint (graffiti wild style NYC blend technique to create Ombre)
Acrylics and Chinese ink: White and Black (splash and arm/hand/brush motions, classic southern calligraphy school free style technique) with 22K gold accent (the malleability is important as opposed to 14 or 18K) Or Silver sterling accent

Excerpts of Art Dialogue:

(CC) Cecilia's art practice, characterized by her innovative use of multimedia techniques and deep exploration of personal and societal themes, serves as a vibrant canvas upon which **(PA)** Paul's art theory finds its foundation. While Cecilia embodies the practical aspect of artistic expression, Paul delves into the theoretical underpinnings, dissecting the historical, cultural, and psychological dimensions of art. Their symbiotic relationship bridges the gap between creative production and critical analysis, offering invaluable insights for pedagogical studies.

* *(start of Art dialogue excerpts)*

CC: About 2yrs ago, I found myself telling a group of garrulous Nobel scientists, annoyed by fake news killing all trust in scientific data during the pandemic, in a side group at a Nobel Prize Summit 2021 that they are romanticising what Art can do to "unbox" minds, and predicted that if they allowed Academia to keep going on the current instrumentalist course, all they will give the world is

... Lots of Scientists producing art just as painful and horrible as any other random group of amateurs in the world would....

The first world's refusal to see "Art and Artists" as specialists, no less than Scientists or Lawyers or Pro Athletes etc... was why I said that "It cannot be done, as your National Academies imagine!". By using their current methods and a linear and dichotomous approach as a mode of enquiry (see Stanford experiment ending in unsafe space for diversity at Nobel Prize Summit 2023). It will not give them the results they want with Art! The disrespect and grafting of artist as marketing gimmicks must stop, before anything useful will evolve!

PA: It is true that art is a form of specialisation that involves significant periods of study and a kind

of sensitivity to materials not found in other professions. However, in acting as a specialisation it also deals with particular modes of appearing that operate at a number of levels. You are always dealing in your own work with how materials respond to human activity and gesture and in doing so reveal different phenomenal forms. Although it is quite different to science, you are still tracking material changes and, in this sense, the artist's action has a contribution to make to sustainability. This is something that has been addressed in anthropology by Tim Ingold (Ingold, 2011), who talks about the importance of how various human movements and practices intersect with natural movements and environments.

I guess it is your role through art to communicate change as an aesthetic event not necessarily as a repeatable event.

CC: Yes. Spot on. But unfortunately for the world so far, they have inversed your articulation with the emphasis on sustainability's scientific impact-based monitoring. Some in research wanted Art as aesthetic window-dressing for their delimited narratives. It is trying to control by force majeure; pulling off the wings of the butterfly to force it to fly! That is how I experienced the horrors of an industrialist business school like Wbs. So, *explaining why* that is so unworkable, as a practicing Artist and Sustainability Economist (IASE) is my unique contribution.

PA: I would be interested to hear more about how you think your work intersects with a sustainability narrative. Is it the materials, forms or the interpellation of the viewer that invokes sustainability?

CC: My project is well endorsed because the majority of the Nobel Panels in 2021 agreed that artists need to lead the vision for Sustainability implementations. The reason has an underlying western idealism about artists championing Truth, Trust and Hope.

However, I am more aligned with the idea that, creatively and art acumen-wise, *all the art I do, is a time-capsule of a particular sets of experiences, intangibles, emotions, aesthetics. It is energy of the moment/age, like taking down dictation. So, my art and my collaborations are "packages" of the spirit of the current Age of Climate Crisis and its potential transcendence.*

PA: Taking snapshots of the age is a form of temporal tracking, although it does not give way to prediction. Science has to address what will be through repeatable experiments; something that never burdens art. To register the particularity of change, including changes in the human relationship with the environment has a very important role in coming to terms with the magnitude of large-scale change, such as climate change. We need to be able to place ourselves in its movement, and not just as an anthropological agent.

I can see that you are interested in the relationship between time and inscription and the general movement of bodies through time. The clip from Wong Kar-wai's *2046* that you refer to focuses on the sensuous aspects of time passing. Time is not just a collection of dates, objects and events, but a process of continual change that evinces its own beauty. If you are writing on sustainability, how a landscape changes can be plotted quantitatively, but the change itself has a form and beauty that is not reducible to a quantitative description.

In reference to my own work on time-lapse photography and plants (Atkinson, 2022), we have to address speed differentials in our engagement with nature. For the climate change debate, this concerns the rapid movements of the Anthropocene and how they intersect with the slower movements of biological and evolutionary time. As already discussed, speed also has an aesthetic, formal value that can also be brought into the communication of change. Speed is also a means of rethinking what it is to our humanity in relation to other species. We often neglect other forms of life because they do not align with our way of moving in the world.

CC: Great interdisciplinary theoretical observation! For me it's more than form and beauty. Time, art and speed are about arising and dissolving, their movement and intertextually.

PA: Although art deals with the ephemeral, as you note, the arising and dissolution of appearances, I still think it can affect change to some degree insofar as it changes human dispositions towards nature, or what it means to see nature. However, it does not work so well if it is just an empty form of messaging that reproduces what is already been announced by scientists, politicians, and the like. It cannot be purely illustrative. If the message is foregrounded, art can lose its aesthetic function and just becomes another communication channel; in which case it will never truly compete with social media.

(Pausing to reflect)

PA: Yesterday I was thinking about the time of colour in an Yves Klein exhibition at the Musée d'art moderne et d'art contemporain in Nice, and how this relates to how we engage with our environment. We tend to see the world instrumentally in terms of objects and their uses, and sometimes simple phenomenal and material features demand a new form of attention, one that recognises nature's fragility or interconnection.

His granular and deep blues create art objects without an easily perceptible surface, and because the eye wanders, they must operate in a different time to how we see the world in terms of objects,

where colours are contained by an outline. This has led to a rethinking of Cezanne's late work, where the distinctiveness of many of the outlines does not allow a proper engagement with the phenomenal time of the surface. In many respects, the watercolours work better serve his aims because they reveal the movement and interconnection between materials.

(Pausing to reflect)

CC: I had a look at Yves Klein. The early vanguard of Chinoiserie in Europe always feels very ethnocentrically appropriative for me. Even his patent "blue" is actually a familiar *blue* pigment commonly used by artisans in Far Eastern porcelain productions of his time! But I give him credit for being an early cultural "bridge" between East-West.

The nature of the pigment is very *fast*, quick drying. It is the preferred medium of Far Eastern art. It was only when some of the techniques moved continent via the old silk roads that what you see as the European "opaque density" of medium (for me) became obstructive and burdensome to the perception of time/space/movements!

(Short pause)

When I did my Masterclass at Michael Angelo's old school, it was a sponsored art development trip; I met one of the conservators of the Sistine Ceiling. We hung out for a bit, and it was clear to me that the use of egg white mixed into the vegetable pigments were the main shift in medium that were designed to retain that "light, glowing, translucent" quality, in practice. I spent a lot of time with one of their Master Conservator/Artists exchanging practice ideas on this one point.

PA: My comments on Yves Klein were just passing thoughts after seeing the exhibition. The comments could have just as easily been directed at the work of Anish Kapoor. What is important is the degree to which dense colour undermines the capacity to see outlines, and therefore undermines the relationship between an outline and an object, and in turn the marking of time by objects. Using different materials asks viewers to rethink their relationship with materiality and to recognise the limits of some realist approaches to nature.

On this topic, I am really interested to hear about what you are doing with the new high-tech paints, and how they introduce new forms of translucency. The change in materials has led to some quite significant changes in artistic form, something that you have mentioned before in relation to pictograms.

CC: I can speak of this through my time engaging with Graffiti NYC Bronx side. My art partner Kel1st is one of the original seminal Subway Art Style Master. We spent 8years in intense close dialogue trying to come to terms with a calligraphy and art fusion that enabled that translucent quality in the Far Eastern medium. He really struggled until he told his commercial paint industry sponsors to come up with some translucent spray paint. In response, he did a giant piece in Barcelona for a permanent collection, going for broke with the translucent spray tailored for his wild style, so finally after 5 decades of painting, he got closest to the "ethereal" feel to his giant Graffiti Lettering....

Recently, I toyed with ways of using 3D paint mixed with gel medium to give acrylics that egg white tempura liminality, but I went with smaller pieces (artwork) to see how it goes.

PA: What you also say about the translucency is so pertinent, especially the use of tempera, as translucency must depend on the medium. I have been reading articles on absorption speeds in watercolour that is associated with a field called chromatography. I believe that this absorption and translucency plays a key role in how we respond to some artworks. The medium is not just a vehicle for form for it displays its own conditions of physicality.

Your works, such as *Under water motion series*, explore movement through translucency. With the translucent paint you reveal the movement associated with form, particularly in 3D. The paint appears to vary its translucency depending on the depth of the stroke, and this changes the nature of the movement in a way that opaque paints do not. They veil as much as reveal movement. The translucent paint gives a sense of the depth by intercalating different layers, each with its own movement dimensions as well as other material dimensions, such as the time of drying.

To return to the issue of time, nature and art, translucency challenges the idea that the world comprises just solid bodies, what the philosopher of science Milič Čapek calls, following the work of Noble Lit. Laureate Henri Bergson, the logic of solid bodies (Čapek, 1971). In looking at translucent works such as yours, as well as images of water, we come to recognise that we are always embedded in a medium and the forms of movement that accompany them. In some respects, this is a material condition for thinking about the ethics of interconnection in an ecosystem.

CC: These ideas of translucency, time and interconnection also relate to Eastern philosophies. As part of my art practice, I spent 3yrs studying Tibetan Tantric Buddhist philosophical texts in Nepal, India and Tibet in relation to Far Eastern Mandela and Tantric Art around 2001. My 2008 Edinburgh International Art festival collection was based on those 3yrs with Tantric Philosophy. Monash did an interview of me and distributed the Art in its Humanities Curriculum handbook in late 2007 for 2008).

17th C mainstream scientific methods leaning into materialism, is just so obviously, inherently the wrong tool to use to explore abstract manifestations of cultural communications. In the theatre of performative elite academia, I see ruthless greed for "AI driven box ticking", pompous institutional puppeteers and not enough seekers of wisdom.

This is why I am dismissive of current dualistic, mainstream, management literalists, who align all models with Plato or Aristotelian paradigms. These philosophies actually watered-down Madhyamika from the original Sanskrit, Tibetan and Chinese (ancient) notions of Immateriality, where formlessness is carried in clusters of lights. We cannot clearly measure or even identify a locus of energetic substance, nevertheless the "communication" has clear, observable, universal phenomena...

Every time any art communicates successfully in endless and maximal manifestations on a planetary level, it engages with Intangible Cultural Heritage!

PA: Thanks for the ideas about non-Western philosophies and references to the Buddhist works, which somewhat segue with my own interest in fluid immateriality. *Contra many early arguments in scientific realism, process philosophy and many aesthetic theories cultivate a sensibility for notions of immateriality. We learn to accept that things are relative stabilities rather than comprising discrete parts.* This is a guiding principle in Henri Bergson's *Matter and Memory* (Bergson, 1991), in which he argues that we should always begin any discussion of nature, and the same would apply to art, with the variability of concrete lived time. Likewise, A. N. Whitehead argues in his *The Concept of Nature* (Whitehead, 2009) that a true realism does not ignore the many phenomenal differences in nature, ephemeral or not, as they are just as much a part of the world as measurable entities.

Many recent texts in philosophy, art and science also refer to Eastern traditions. Just in reference to what I have been reading recently, the book *Flow* by Philip Ball (Ball, 2009) mentions Chinese artists and the fluid representation of the Tao even though it is strongly science focused, and the book, *What Painting Is*, by James Elkins discusses "flying white" in calligraphy (Elkins, 1999).

To return to our earlier discussion, *the difficulty in understanding art's contribution to knowledge somewhat stems from the discipline itself. Science largely has to deal with generalities so that it can make claims that extend over a number of iterations of a phenomenon, hence the principle of induction.* Most art, by contrast, deals with particularities that might in some cases gesture toward universality but can never be expressed in a series of maxims or clear propositions. I assume that most of the scientists you deal have to come to terms with this divide.

CC: That is so precise articulated that on a practice level; it is all alchemy, abstraction and fantastical inner journey! Of the criticisms I have experienced in academia, most are blind to any notion of practice pedagogy. In the "Absence" of detectability, they cling so desperately to "Materiality and the fixation of literal solidity/tangibility" to bully and harass away creativity and authenticity. It's a bid to CONTROL. I deviate from UNESCO about the "material and immateriality of physical manifestations." I am always searching for immateriality. That "edge" in flux is the essence of immaterial "travel", which is why I've been playing with Mirror paints in my next collection. They drive home that "edge" ...

PA: Immaterialities abound in art, and much art appreciation involves developing a sensibility for minor phenomenal changes. Appearance is not just a secondary phenomenon; it is central finding our way through nature and challenging instrumental accounts that focus on resources and usability. Isn't the variability of light something that should be treasured as much as living or material system?

I know that light, not just the objects it illuminates and outlines, is something you seek in your work. The light that filters into your studio would inform your own interest in immateriality; brightness is not something that can be easily suppressed, for it can draw the eye away from the object to its surface in the same way that colour can dissolve boundaries.

CC: In my practice, you know it has the opposite effect. With the brightness being so glaring and overwhelming, I find myself drawn more and more to the shades in the cave house and the underwater view. I've spent so any years snorkelling that the shades and shapes beneath the water can be instantly recalled., Don't forget the sands of Santorini are Black from the lava rocks and volcano, so there is an ombré that guides the lines and shapes I follow in the sand beneath the water. I have an entire collection on Chinese translucent rice paper of the rocks, sand and textures beneath the waters of Santorini. I presented some of the paintings for World Oceans Day 2022 at an in-house UN observance, attended by the Board of UNESCO, Ambassador of Costa Rica, etc... This was during Covid19 lockdown when there were no tourists allowed, only residents could fly into Santorini, so I spent a whole lot of my lock down trying to "define" the surreal moment of seeing the dot of the octopus' eyes beneath the water.

(Short pause)

PA: What I meant is that the brightness can shift attention away from the simple recognition of an object to the visual effects, including chiaroscuro and shadow, something that are definitely features in your work.

It is a great idea to paint the sands beneath the surface of the water, and I imagine it would be quite difficult to deal with the tonal constraints of black against green, although in your paintings, we often see the soft-blue greens and pinks, with the dark tones just an echo in the background giving the work a wonderful sense of depth.

Painting presents new ways of examining the fluidity of oceans. Not only do you have to deal with the variability and skewing of shapes and colours, but you have also to imagine how one fluid paint can recreate another less viscous fluid. We have to embrace immateriality as well as fluidity and recognise that nature is always in movement, and it is question of preserving many of these fluid movements from the encroachment of technology and materialist approaches to the environment.

*(end of Art Dialogue excerpt)

Conclusions. Art does not easily fit within the logic of a sustainability program or within the demands of scientific discourse because it does not seek knowledge that exists outside of the particularity of the medium (Atkinson, 2022). But in the fractal-like Mandela of Art's internal and intangible cultural cosmos (Yu, 2007), it resists classification in another language. There is no mathematics as the foundation for all the arts or even a single art form. Like our discussion above, it has the tendency to digress, sometimes through ideas, but often through movements in different mediums and modes of perceiving. Nevertheless, it plays an important role in imagining the environment and its changes over both short and long durations. Art tracks variability in nature and the also the variability in the ways that we see nature. It provides a rear-view image of material change by closely attending to the material present in all its qualitative variety, and in doing so beseeches its viewers and audiences to also attend to these often-minor changes operating within the grand narrative of the Anthropocene and sustainability.

By intertwining Cecilia's hands-on artistic methods with Paul's theoretical frameworks, educators gain a comprehensive understanding of art's multifaceted nature. This integration fosters a holistic approach to teaching, nurturing students' creativity while encouraging them to engage critically with the broader context of their artistic endeavours. Our combined efforts enrich pedagogical studies by emphasizing the importance of intertwining practice and theory, enabling aspiring artists and educators to cultivate a deep, well-rounded appreciation for the transformative power of art in society.

References

UNESCO Text of the Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage. Available at: http://www.unesco.org/culture/ich/en/convention (Accessed:12/11/2013), 2003. [in English]

Bak, S., Min, C. and Roh, T.-S. (2018). Impacts of UNESCO-Listed Tangible and Intangible Heritages on Tourism, SSRN Electronic Journal. doi: 10.2139/SSRN.3295502. [in English]

Carducci, Guido. (2008). The 1972 World Heritage Convention in the Framework of Other UNESCO Conventions on Cultural Heritage. In The 1972 World Heritage Convention: A Commentary, edited by Francesco Francioni and Federico Lenzerini, 363-76. Oxford: Oxford University Press. [in English]

Skounti, A. (2020). The authentic illusion: humanity's intangible cultural heritage, the Moroccan experience AHMED SKOUNTI. UNESCO Intangible Heritage, 88–106. https://doi.org/10.4324/9780203884973-9/AUTHENTIC-ILLUSION-HUMANITY-INTANGIBLE-CULTURAL-HERITAGE-MOROCCAN-EXPERIENCE-AHMED-SKOUNTI, visited 17/8/2022. [in English]

UNESCO General introduction to the standard-setting instruments of UNESCO. Available at: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=23772&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html#name=1 (Accessed 19-07-2022)., 2015

Sustainable Development Goals (SDGs). Available at: https://sdgs.un.org/goals. (Accessed 20 August 2020)., 2020.

Keitumetse, Susan, UNESCO 2003 Convention on Intangible Heritage: Practical Implications for Heritage Management Approaches in Africa, In the South African Archaeological Bulletin, Dec. 2006, Vol. 61, No. 184 (Dec. 2006), pp. 166-171, 2006.

Yu, Cecilia W, Challenges in regulating the process of UN's

Список використаних джерел

UNESCO Text of the Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage. Available at: http://www.unesco.org/culture/ich/en/convention (Accessed:12/11/2013), 2003. [in English]

Bak, S., Min, C. and Roh, T.-S. (2018). Impacts of UNESCO-Listed Tangible and Intangible Heritages on Tourism, SSRN Electronic Journal. doi: 10.2139/SSRN.3295502. [in English]

Carducci, Guido. (2008). The 1972 World Heritage Convention in the Framework of Other UNESCO Conventions on Cultural Heritage. In The 1972 World Heritage Convention: A Commentary, edited by Francesco Francioni and Federico Lenzerini, 363-76. Oxford: Oxford University Press. [in English]

Skounti, A. (2020). The authentic illusion: humanity's intangible cultural heritage, the Moroccan experience AHMED SKOUNTI. UNESCO Intangible Heritage, 88–106. https://doi.org/10.4324/9780203884973-9/AUTHENTIC-ILLUSION-HUMANITY-INTANGIBLE-CULTURAL-HERITAGE-MOROCCAN-EXPERIENCE-AHMED-SKOUNTI, visited 17/8/2022. [in English]

UNESCO General introduction to the standard-setting instruments of UNESCO. Available at: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=23772&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html#name=1 (Accessed 19-07-2022)., 2015

Sustainable Development Goals (SDGs). Available at: https://sdgs.un.org/goals. (Accessed 20 August 2020)., 2020.

Keitumetse, Susan, UNESCO 2003 Convention on Intangible Heritage: Practical Implications for Heritage Management Approaches in Africa, In the South African Archaeological Bulletin, Dec. 2006, Vol. 61, No. 184 (Dec. 2006), pp. 166-171, 2006.

Yu, Cecilia W, Challenges in regulating the process of UN's

Intangible Cultural Heritage (ICH) in Global Sustainability, Innovation & Trade III. International Physical Education, Sport, Recreation and Dance Congress, March 13-15, 2020, Process Book, Aydin University, Istanbul, Turkey, p. 20, 2020

Kolesnikova, J., Salyahov, E. & Fakhrutdinov, R., Heritage as an Alternative Driver for Sustainable Development and Economic Recovery in Southeast Europe Correlation of concepts of intangible property of the state, national wealth and intangible heritage. Procedia - Social and Behavioural Sciences 188, 237 – 241. 2015

Operational Directives for the implementation of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Heritage. Available at: https://ich.unesco.org/en/ directives, (Accessed 24 August 2020)., 2020.

Tiago de Oliveira Pinto, Music as Living Heritage: An Essay on Intangible Culture. p. 49-65. 2018.

Ingold, Tim. *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. London and New York: Routledge, 2011.

Atkinson, Paul. "The Relativity of Life: Cinema as Time Microscope". *Distributed Perception.* Ed. Natasha Lushetich and Iain Campbell. Routledge, 2022, 234-46.

Čapek, Milič. *Bergson and Modern Physics: A Reinterpretation and Re-evaluation.* Holland: Reidel, 1971.

Bergson, Henri. *Matter and Memory*. Trans. Nancy Margaret Paul and W. Scott Palmer. New York: Zone Books, 1991.

Whitehead, Alfred North. *An Enquiry Concerning the Principles of Natural Knowledge*. Cambridge: Cambridge UP, 1955. (First ed. 1919, 2 nd ed. 1925).

Ball, Philip. *Flow: Nature's Patterns: A Tapestry in Three Parts*. Oxford: Oxford University Press. 2009.

Elkins, James. *What Painting Is: How to Think about Oil Painting, Using the Language of Alchemy*. New York and London: Routledge, 1999.

Yu, Cecilia W, Sustainability-Gap (SCA) Appraisal of Convergent Media in East-West Joint Ventures, University of Surrey Press, 2007.

Intangible Cultural Heritage (ICH) in Global Sustainability, Innovation & Trade III. International Physical Education, Sport, Recreation and Dance Congress, March 13-15, 2020, Process Book, Aydin University, Istanbul, Turkey, p. 20, 2020

Kolesnikova, J., Salyahov, E. & Fakhrutdinov, R., Heritage as an Alternative Driver for Sustainable Development and Economic Recovery in Southeast Europe Correlation of concepts of intangible property of the state, national wealth and intangible heritage. Procedia - Social and Behavioural Sciences 188, 237 – 241. 2015

Operational Directives for the implementation of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Heritage. Available at: https://ich.unesco.org/en/ directives, (Accessed 24 August 2020)., 2020.

Tiago de Oliveira Pinto, Music as Living Heritage: An Essay on Intangible Culture. p. 49-65. 2018.

Ingold, Tim. *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. London and New York: Routledge, 2011.

Atkinson, Paul. "The Relativity of Life: Cinema as Time Microscope". *Distributed Perception*. Ed. Natasha Lushetich and Iain Campbell. Routledge, 2022, 234-46.

Čapek, Milič. *Bergson and Modern Physics: A Reinterpretation and Re-evaluation*. Holland: Reidel, 1971.

Bergson, Henri. *Matter and Memory*. Trans. Nancy Margaret Paul and W. Scott Palmer. New York: Zone Books, 1991.

Whitehead, Alfred North. *An Enquiry Concerning the Principles of Natural Knowledge*. Cambridge: Cambridge UP, 1955. (First ed. 1919, 2 nd ed. 1925).

Ball, Philip. *Flow: Nature's Patterns: A Tapestry in Three Parts*. Oxford: Oxford University Press. 2009.

Elkins, James. *What Painting Is: How to Think about Oil Painting, Using the Language of Alchemy*. New York and London: Routledge, 1999.

Yu, Cecilia W, Sustainability-Gap (SCA) Appraisal of Convergent Media in East-West Joint Ventures, University of Surrey Press, 2007.

Information about the authors:
Yu Cecilia W.
info@ceciliayu.com
PEPA L'Humanitaire
Q. Himbi 2, Avenue Walikale no 08,
Goma, DR.Congo

Atkinson Paul
paul.atkinson@monash.edu
Monash University
Melbourne, Australia

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-25-34

Received at the editorial office 28. 11. 2023.
Accepted for publishing 13. 12. 2023.

Відомості про авторів:
Ю Сесілія В.
info@ceciliayu.com
PEPA L'Humanitaire
Q. Himbi 2, Avenue Walikale no 08,
Гома, Конго

Аткінсон Пол
paul.atkinson@monash.edu
Університет Монаш
Мельбурн, Австралія

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-25-34

Матеріал надійшов до редакції 28. 11. 2023 р.
Прийнято до друку 13. 12. 2023 р.

УДК 378.091.33:342.22(477)

ЗНАННЯ ПРАВА ЯК УМОВА БОРОТЬБИ З ПРАВОВИМ НІГІЛІЗМОМ

Віктор Гапотій, Савелій Шевченко, Дар'я Сербаєва

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто важливі питання збереження накопичених правових цінностей, прогресивних елементів юридичної культури через знання права на всіх рівнях розвитку громадянського суспільства держави. Розкрито поняття права як продукту держави, як явища цивілізації та культури. Акцентовано увагу на формуванні базових правових понять, необхідних для сприйняття студентами та в цілому людиною високого рівня правосвідомості, поваги до державних інститутів та права. Культура мислення, здатність аналізувати, узагальнювати, оцінювати державно-правові та економіко-правові події та процеси є найважливішою місією сучасного студента.
Звернено увагу на особистісно-орієнтоване навчання через тьюторську діяльність, рефлексійно-орієнтоване викладання, індивідуальне планування навчання та практично-рольові форми аудиторних занять.

Ключові слова:
держава, право; правовий нігілізм; права людини; правова держава; навчальний процес; освітні технології; форми занять.

Resume:
Hapotii Viktor, Shevchenko Savelii, Serbaieva Daria. Knowledge of law as the condition of the struggle with legal nihilism
The important issues of the preservation of the accumulated legal values, the progressive elements of legal culture through knowledge of law at all levels of the development of the civil society of the state have been considered in the article. The concept of law as the product of the state, as the phenomenon of the civilization and the culture has been revealed.
Attention is focused on the formation of the basic legal concepts, which are necessary for the perception by students and people in general of the high level of legal awareness, the respect to the state institutions and the law. The culture of thinking, the ability to analyze, to generalize, to evaluate state-legal and economic-legal events and the processes are the most important mission of the modern student.
The great meaning in the article has the humanitarian content of law, and from this point of view, it has the peculiarities and the dignity of the law of civil society, among which the priority role belongs to such humanitarian and legal values of legal progress as fundamental human rights that acquire the direct effect, private law, independent justice.
The parameters of the comparative jurisprudence have been proposed to expand in the article, to cover all aspects of jurisprudence with its research, including issues of legal understanding and political science. It seems that the development of jurisprudence in the world will go precisely in the plan of expanding the research of the search its mutually acceptable aspects.
Attention has been paid to personally-oriented training through tutoring activities, reflexively oriented teaching, individual planning of training and practical role-playing forms of classes.

Key words:
state; law; legal nihilism; human rights; law-abiding state; educational process; educational technologies; forms of classes.

Постановка проблеми. У соціально-юридичній сфері із розвитком цивілізації відбувається поступове накопичення правових цінностей, прогресивних елементів юридичної культури. Тут виявляється ряд об'єктивних закономірностей, що розкривають призначення права як явища цивілізації і культури. Найбільш суттєвою з них, окресленою в якості загальної тенденції протягом усієї багатовікової його історії, є рух від заборонно-дозвільного до переважно дозвільного регулювання, до міцного утвердження статусу автономної особистості і, відповідно, підвищення питомої ваги в правовій дійсності суб'єктивних прав, зокрема, перенесення в правовому регулюванні центру тяжіння на юридичні механізми, дія яких пов'язана з домінуючим значенням юридичних дозволів, що виражають ступінь гарантованості свободи поведінки автономної особистості, зміцнення цінності приватного права.

І все ж особливості права поєднані в основному з виразом і юридичним забезпеченням соціальної свободи, активності, відповідальності учасників суспільних відносин. Ці та деякі інші фактори зумовлюють такий розвиток усього комплексу правових явищ, при якому право усе більш стає правом у тому високому філософсько-етичному значенні цього слова. У відповідності з цим право як нормативне інституційне утворення знаходить все більшу силу, стає все більш діючим чинником цивілізації і культури, таким чинником, який здатний «опанувати» державною владою, протистояти її свавіллю і в цілому ефективно боротися з правовим нігілізмом.

Визначальне значення тут має і гуманітарний зміст права, і з цієї точки зору – особливості і переваги права громадянського суспільства, серед яких пріоритетна роль належить таким гуманітарно-правовим цінностям правового прогресу, як фундаментальні права людини, що набувають безпосередню дію, приватне право, незалежне правосуддя.

Існує нагальна потреба в тому, щоб право виступало як історичний наступник позитивних правових цінностей, досягнень юридичної культури, освітнього правового простору всього того, що може забезпечити досконалий, розвинений характер соціального регулювання в його прямуванні до сучасного громадянського, інформаційного суспільства.

Перед сучасними вищими навчальними закладами України сьогодні виникає досить складне завдання у забезпеченні такого рівня викладання правознавчих дисциплін, який би

сприяв якісній адаптації фахівців різних спеціальностей у непростих реаліях сучасного світу ринкових відносин, роз'ясненню чинного законодавства, ефективному захисту прав, свобод та законних інтересів людини і громадянина.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наприкінці XX – початку XXI ст. проблеми розуміння правової освіти як цінності у різних аспектах теоретичного та деонтологічного характеру досліджувались С. С. Алексєєвим, П. Д. Біленчуком, В. Д. Гвоздецьким, С. С. Сливкою (Біленчук, Гвоздецький, & Сливка, 1999). Бачиніним (Бачинін, 2000) та ін. У цих дослідженнях було сформульовано ціннісну значущість правничої освіти різних рівнів. Зокрема те, що на початкових етапах професійного навчання за допомогою загального курсу «Правознавство» виникає завдання дати студентам розуміння основних теоретичних положень сучасної теорії права і держави, зокрема, формування у студентів високого рівня професійної правосвідомості, вміння застосовувати теоретичні положення до аналізу сучасних державно-правових і економіко-правових процесів, понятійного апарату для подальшого освоєння ряду приватних галузевих дисциплін і поглиблення теоретичних пізнань про право, досвіду роботи з навчальною і науковою літературою, розвитку умінь і навичок орієнтування в складній системі чинного законодавства, здатності самостійного підбору нормативних правових актів до конкретної практичної ситуації; сприянню осмислення права як одного з найважливіших соціальних регуляторів суспільних відносин.

Формулювання цілей статті. Метою статті є формування базових знань права, які б дозволяли людині й громадянину і в першу чергу студенту опанувати інформацію про державу і право, захист прав, свобод та законних інтересів; закріпити базові теоретичні положення про право, які б дозволяли правильно орієнтуватися в різноманітті правовідносин, що супроводжують людину все життя; акцентувати увагу на розширенні параметрів порівняльного правознавства через єдине право розуміння та державознавство; наголосити на тому, що студент є учасником складних пошуків найбільш оптимальних форм і методів державно-правового будівництва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Правознавство не тільки виявляє актуальні проблеми сучасного розвитку законодавства України, а й забезпечує залучення студента у проблематику науки про право і державу, в тому числі, вивчення студентами базисних теоретичних положень теорії права та держави, що дозволяють правильно орієнтуватися в різноманітті форм і видів правовідносин, що виникають і супроводжують громадянина протягом життя, незалежно від обраної галузі трудової і соціальної діяльності. Разом з тим, тут ставиться завдання формування базових правових понять, необхідних для подальшого сприйняття правових дисциплін, високого рівня професійної правосвідомості, спрямованого на виховання студентів у дусі поваги конституційного ладу, захисту прав, свобод і охоронюваних законом інтересів громадян, суспільства, держави. Такий напрямок підготовки студентів має бути скерований і на прищеплювання навичок орієнтації у системі нормативних правових актів, самостійної роботи з навчальними посібниками, науковою літературою та матеріалами судової практики. Це допоможе сформувати у студентів основні загальнокультурні компетенції, спрямовані на оволодіння культурою мислення, здатністю логічно мислити, аналізувати, узагальнювати і оцінювати державно-правові та економіко-правові події та процеси.

Водночас, окремі розділи курсу «Правознавство» спрямовані «на основі діючого законодавства сприяти усвідомленню студентами того, що в центрі уваги повинна бути людина, як головна цінність суспільства, та виховати в людині гуманне, свідоме ставлення до питань особистої безпеки та безпеки оточуючих в усіх сферах відносин» (*Правові основи*…, 2012, с. 4).

Після переосмислення марксистсько-ленінської ідеології, на якій тривалий час ґрунтувалося громадське життя в Україні у складі СРСР, сьогодні ще чітко не визначені загальносоціальні цінності, спираючись на які можна було б розвиватися далі. На найвищому державному рівні з'явилося гасло про пошук загальнонаціональної ідеї, яка б консолідувала різні верстви населення. У такому контексті доцільне вказати на те, що у Конституції України вже декларується ідея про соціальне прагнення до побудови правової держави, а права і свободи людини проголошені вищою цінністю, проте ми сьогодні чомусь шукаємо ще якісь інші, нові об'єднуючі ідеї.

Якщо ми конституційно прийняли і проголосили ідеї правової держави, оголосили права і свободи людини вищою цінністю, то які ж іще нам потрібні ідеї і цінності для організації життя в сучасному соціумі? «Необхідно лише навчитися жити в умовах реального визнання і поваги прав і свобод людини. Якщо ж навчимося жити на основі цих цінностей, то благополуччя усіх не змусить довго чекати». Ключовим словом у цій конструкції є «навчитися». Саме

крізь освітні механізми підготовки сучасних фахівців різних спеціальностей можливим вбачається здійснення пропаганди правових ідей та цінностей, виховання навичок позитивної правової поведінки й опанування нормативно-правовими знаннями задля подальшого утворення фундаменту поваги до права і закону.

Яку державу ми хочемо з Вами побудувати, якими повинні бути закони, котрими все більше і більше стало визначатися наше повсякденне життя? Ці питання хвилюють нас не тільки з допитливості. Їх сьогодні треба знати для того, щоб ми всі могли з розумінням оцінити політичні процеси, а найголовніше, усвідомлено брати участь у цих процесах і, по можливості, позитивно на них впливати.

Не тільки ці аспекти відображаються в основах юриспруденції (правознавства), а й сутність в історично сформованих і функціонуючих у цей час держав. Такий сучасний шлях правової освіти показує соціальну необхідність держави та її законів, їхнє справжнє призначення. У ньому представлені основні концепції державно-правового будівництва, аналіз та узагальнення яких дозволяє зрозуміти феномен сучасної правової держави, про будівництво якої однозначно продекларувала Конституція України.

На нашу думку, сучасний студент, який навчається за спеціальністю педагогічного, економічного, психологічного або соціологічного профілю, зовсім не обов'язково повинен володіти глибокими юридичними або ще якимись спеціальними знаннями, щоб зрозуміти затребуваність і актуальність правової інформації в сучасних реаліях.

Правова держава не нездійсненна мрія, вона у переважній більшості своєї моделі вже функціонує в окремих зарубіжних країнах. Багато її принципів цілком можуть бути впроваджені і в наше повсякденне життя. Саме з метою реалізації ідеї пропаганди концепції правової держави, верховенства права в нашій практиці державного і правового будівництва ми і взялися за написання цієї статті.

Сучасного студента, як нам думається, ще чекає зустріч з вельми цікавою і в той же час найважливішою стороною життя громадянина – бути співзасновником ще несформованої правової держави, становлення її юриспруденції, усвідомленим учасником політичних подій, що розвиваються в напрямі встановлення принципів верховенства права і закону. Підтвердженням того, що сучасні студенти є свідками процесу формування нової юриспруденції в нашій державі, можна вважати і прийняття нових Кодексів, новел в цих кодексах та інших осучаснених правил поведінки. Оскільки до недавнього часу пересічному українцю практичну уяву про суд присяжних можна було скласти лише із американських кінофільмів чи бестселерів, то тепер, коли кожен із нас гіпотетично може опинитись у списку присяжних, виникає здоровий інтерес, – а що власне являє собою суд присяжних, хто такі присяжні і чи справді вони зможуть вивести наші суди на якісно новий рівень відправлення правосуддя? (Пилипенко, 2012). Які знання необхідні сьогодні, щоб повноцінно здійснити почесний громадянський обов'язок присяжного? Тобто, знову виникають питання про знання і навчання.

Доречно згадати і про повноцінне набуття з 1 січня 2013 року чинності положень законодавства про безоплатну правову допомогу, що значно збільшить попит на правові послуги у суспільстві, а відтак, сформує умови для нових правничих форм діяльності, нових робочих місць у правничій сфері. Так, означеним Законом передбачено, що «Право на безоплатну правову допомогу – гарантована Конституцією України можливість громадянина України, іноземця, особи без громадянства, у тому числі біженця, отримати в повному обсязі безоплатну первинну правову допомогу, а також можливість певної категорії осіб отримати безоплатну вторинну правову допомогу у випадках, передбачених цим Законом» (*Про безоплатну правову допомогу…*, 2011, ст. 3).

Для цього кожному, хто навчається в сучасному вищому навчальному закладі, на нашу думку, необхідно знати оптимальний мінімум правових категорій, конструкцій, правових механізмів, процедур і принципів. У наш час, коли ми вільно чи мимоволі є співучасниками досить важкого пошуку найбільш оптимальних форм державно-правового будівництва, ці знання просто необхідні.

Основи юриспруденції (правознавства) – якраз та дисципліна, яка має пряме відношення не тільки до підготовки професійних юристів, але і до вироблення знань про державу і право у сучасної людини і громадянина взагалі. До того ж, за етапами просування до загальної світової цивілізації, до якої прагне і Україна, стає очевидно, що не тільки юристи, які живуть і працюють в різних країнах, повинні добре розуміти один одного. Це зовсім не означає повної згоди у всьому, інакше не буде розвитку, переміщення наукових знань з однієї країни в іншу. Але ясно й інше: юриспруденція все більше і більше перетворюється (втім, так само, як і інші галузі наукових знань) в загальнолюдську цінність, яку берегти і

збагачувати повинні представники всіх країн світу. Тому було б добре значно розширити параметри порівняльного юридичного правознавства, охопити його дослідженнями всі сторони юриспруденції, зокрема, питання праворозуміння і державознавства. Здається, що розвиток юриспруденції у світі буде йти саме в плані розширення досліджень з пошуку її взаємоприйнятних аспектів.

На жаль, сучасні реалії викладання базових основ правознавства у вишах натикається на низку адміністративних консервативних за своїм духом настанов. В освітньому процесі молодь наполегливо відсторонюється від високих світоглядних цінностей, від пошуку сенсу життя та свого призначення, від поняття служіння ідеалам, від духовних запитів, від почуття совісті, обов'язку, відповідальності. Навчальні процеси та їхні формальні наслідки ставляться вище за виховні. З освітнього світу витісняються завдання духовно-морального становлення молодих людей. Перетворюються на порожній звук поняття благородства та великодушності, добра і краси, загального блага і духовної досконалості, любові та відданості, батьківщини та загальнолюдських цінностей. Через засоби масової інформації, через Інтернет, через стандартизацію змісту освіти, через хибні педагогічні приписи молоде покоління готується для егоїстичного життя, але не заради захисту і розвитку самого життя, вдосконалення свого духовно-морального світу і ствердження загального блага.

Такою ідеєю, що віджила свій вік, в нашій громадській і соціальній конструкції є педагогічний авторитаризм. Але і сьогодні у світі освіти панує інерційний авторитаризм. Це практика виховання та навчання, що склалася віками та базується на примусі та насильстві, на принципі «батога і пряника». Він закріплений наукою в педагогічній теорії, відображений у підручниках педагогіки та методичних посібниках. Він визнається офіційною педагогікою, на підставі якої розробляються: зміст і методи, підручники, аудиторні заняття і вся освітня система взагалі, зокрема, накази та інструкції органів влади та реформи, які ними здійснюються. Філософською основою авторитарної педагогічної свідомості є матеріалістичне сприйняття світу. Воно і диктує головне завдання: озброїти молоде покоління всього лише деяким формальним набором так званих «освітніх стандартів». У цьому й розуміється суть підготовки молодого покоління до життя. Вважається, що дитина, учень, студент за своєю природою протистоять намірам дорослих, учителів, викладачів які піклуються про них, а відтак педагогічною нормою стає примушувати їх підкорятися волі своїх вихователів, вчителів, викладачів (*Про безоплатну правову допомогу*…, 2011).

Чи є вихід з такого стану перебування освіти в режимі авторитарно-менторської методи викладання і, зокрема, у правничій сфері? Так. Такі наопрацювання і світовий досвід сьогодні існують. Загальна тенденція застосування таких освітніх технологій може бути визначена як особистісно-орієтована. Серед «механізмів» означеної технологій доцільно звернути увагу на тьюторську діяльність, рефлексійно-орієтоване викладання, індивідуальне планування навчання, практично-рольові форми аудиторних занять.

Тьютор – (англ. tutor) історично сформована особлива педагогічна позиція. Особа в освітньому процесі, яка забезпечує розробку індивідуальних освітніх програм учнів та студентів і супроводжує процес індивідуального освіти у школі, вузі, у системах додаткової і безперервної освіти (*Тьютор*, 2010). Він організовує умови для складання та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня. Він – особа, що веде індивідуальні або групові заняття із учнями, студентами, репетитор, наставник. В університетах тьютори – помічники викладача, здебільшого аспіранти або старші студенти. Функціональними завданнями тьютора можуть бути: збір загальної характеристики перспективних студентів, вивчення їх навчальних потреб, мети та інших подробиць; координація чисельності студентів, формування індивідуальних розкладів, процедурних вимог; встановлення контактів зі студентами до початку навчальної сесії; ідентифікація навчальних призначень і запитань та встановлення особистого зв'язку зі студентами; поточний документообіг у паперовій та електронній формах; підготовка простих навчальних матеріалів для доставки студентам, наприклад, моделі відповідей, копії виняткових робіт студентів (хрестоматійні добірки правових пам'яток, або чинного законодавства і офіційних чи доктринальних коментарів до нього, даних судової, процесуальної практики), загальні коментарі про отримані документи, розповсюджені помилки; обговорення з адміністрацією серйозних проблем, пов'язаних з роботами студентів на предмет плагіату; входження до складу екзаменаторів у залежності від відповідальності за курс; отримання підсумкових екзаменаційних матеріалів та відмітка їх у відповідній базі даних; виконання нотаток із серйозних та змістовних труднощів у студентів, спроба усунення їх разом з розробниками курсу; допомога, за необхідністю, у зміні засобів інформації.

Ще одна інструментальна складова, доцільна на шляху оновлення освітнього правничого процесу – рефлексія. На думку А. В. Хуторського, рефлексія – миследіяльність або чуттєво пережитий процес усвідомлення суб'єктом освіти своєї діяльності. Рефлексія допомагає студентам сформулювати одержувані результати, визначити цілі подальшої роботи, скоригувати свій освітній шлях. Вона в цьому випадку не тільки підсумок, а й стартова ланка для нової освітньої діяльності та постановки нових цілей.

Щодо індивідуального планування навчання, то тут значний внесок було, певною мірою, втілено завдяки запровадженню у вишах базових принципів Болонського процесу. Сьогодні навіть залікові книжки студентів багатьох ВНЗ України були замінені на індивідуальні навчальні плани, що передбачають і погодинне визначення за дисциплінами і розподіл останніх на обов'язкові та за вільним вибором, що є втіленням модульно-рейтингової системи оцінювання за шкалою ECTS у 100 балів. Однак, формальна сторона організації зовнішніх показників приєднання до Болонської Декларації ще не змінює внутрішню інерційність самого освітнього процесу. Як і раніше лекції з правничих дисциплін, і, зокрема, з «Правознавства» проходять у вигляді начитування і надиктовування здобувачам програмного матеріалу. Звісно, що багато в чому якість залежить ще й від персоналії лектора. Проте, задля втілення ідеї персоналізації, індивідуального планування навчальної роботи студентів корисним вбачається переорієнтувати специфіку лекційної форми на проблемно-інтерактивну. Не можна вважати раціональним те, що більшість сучасних лекторів, виконуючи програмні настанови курсів, змушені озвучувати, повторювати, надиктовувати під конспектування запис в аудиторії узагальнені дефініції, що містяться в більшості рекомендованих Міністерством освіти і науки, молоді і спорту України видань. А ось орієнтація на персоніфіковане сприйняття матеріалу потребує вже проблемно-критичної постановки питань у лекції, з можливістю організації інтерактивної участі аудиторії студентів, які, в свою чергу, готуються до лекції (!), ознайомлюючись заздалегідь з тематикою, готуючи у бібліотеках і комп'ютерних класах, підключених до інформаційних мереж, відповідні добірки, критичні дослідницькі матеріали. Тоді їхня емпірична участь буде на зовсім іншому рівні (ніж на рівні пасивного слухача) сприяти засвоєнню дисциплінарного курсу.

Практично-рольові форми аудиторних занять, як метода і самостійний напрямок навчання існують вже досить давно, але не мають широкого розповсюдження, у тому числі у правничий сфері викладання. Однак, сьогодні студентські презентації майбутньої професії корисні й актуальні задля деонтологічного опанування правознавчої сфери. Виступи в руслі «Я адвокат», «Я нотаріус», або «Україна демократична держава: pro і contra» (лат. – за і проти), безумовно, найбільше сприятимуть позитивному сприйняттю цінності правових знань студентами. Написання сценаріїв і проведення ділових ігор, на вподобу студентського міні-парламенту, що приймає новітній законопроект; проведення «судових засідань» за матеріалами реальних справ – усе це відображає саме те, що сьогодні ми називаємо сучасними формами правничої освіти та правової пропаганди у вишах доби інформаційного громадянського суспільства.

Висновки. Підсумовуючи цю роботу, вбачаємо за доцільне підкреслити: суспільно-об'єднуючою національною ідеєю українського народу може і повинно стати розуміння людини і громадянина, його демократичних прав і свобод, їх захисту як найважливішої цінності і мети розвитку громадянського суспільства. Необхідно навчитися жити в умовах реального визнання і поваги прав і свобод людини, задля благополуччя усіх; ключовим словом у цій конструкції є «навчитися».

На шляху формування сучасного інформаційного громадянського суспільства вища освіта, що поступово (як ми сподіваємось) стане ще доступнішою для більшості населення, обов'язково має передбачати, незалежно від напрямку спеціальності та спеціалізації, стабільно високий рівень правничої підготовки для подальшої якісної професійної адаптації та соціалізації фахівців.

Такою ідеєю, що віджила свій вік, у нашій громадській і соціальній конструкції є педагогічний авторитаризм. Але і сьогодні у галузі освіти панує інерційний авторитаризм. Це практика виховання та навчання, що склалася віками та базується на примусі й насильстві, на принципі «батога і пряника». Він закріплений наукою в педагогічній теорії, відображений у підручниках педагогіки та методичних посібниках.

Сьогодні вже існують методики виведення вищої освіти з режиму авторитарно-менторської методи викладання і, зокрема, у правничій сфері. Загальна тенденція застосування таких освітніх технологій може бути визначена як особистісно-орієтована. Серед «механізмів» означеної технологій особливий інтерес являють: тьюторська діяльність, рефлексійно-орієтоване викладання, індивідуальне планування навчання, практично-рольові форми аудиторних занять.

Саме на вивчення корисності використання подібних технологій і методик правового навчання, на їх впровадження в освітню сферу має бути сьогодні зосереджено науковий пошук фахівців-науковців задля повноцінної їх адаптації у навчальний процес.

Список використаних джерел

Бачинин, В. А. (2000). *Морально-правовая философия*. Харьков: Консум. 208 с.

Біленчук, П. Д., Гвоздецький, В. Д., & Сливка, С. С. (1999). *Філософія права*: навчальний посібник. Київ: Атіка. 208 с.

Гаврилів, Н. (2009). Наставництво як вид професійної діяльності: ґенеза розвитку та становлення. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Науковий журнал*. 5, 179–187.

Конституція України. Основний Закон України. (1996). Відомості Верховної Ради України (ВВР), № 30, ст. 141. 254к/96-вр.

Пилипенко, В. (2012). *Суд присяжних: pro і contra для України.* URL: http://www.pravda.com.ua/columns/2012/02/17/6958959/

Правові основи безпеки життєдіяльності. Навчально-методичний посібник. (2012). В. Д. Гапотій, О. Г. Мінкова (Уклад). Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Богдана Хмельницького. 121 с.

Про безоплатну правову допомогу. Закон України. (2011). Відомості Верховної Ради України (ВВР), N 51, від 2 червня 2011 року N 3460-VI. – ст. 577.

Тьютор (2010). URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Тьютор.

The Mentoring Partnership of Southwestern Pennsylvania. Roles of a Mentor. (2008). URL: www.mentoringpittsburgh.org/roles.htm. – 2008. – 12.12.

References

Bachynyn, V. A. (2000). Moral and legal philosophy. Kharkov: Consum. 208 p. [in Ukrainian]

Bilenchuk, P. D., Gvozdetsky, V. D., & Slyvka, S. S. (1999). Philosophy of law: basic guide. Kiev: Atika. 208 p. [in Ukrainian]

Gavryliv, N. (2009). Mentoring as a type of professional activity: development and formation. Pedagogy and psychology of professional education. Science journal. 5, 179–187. [in Ukrainian]

Constitution of Ukraine. Basic Law of Ukraine. (1996). Information of the Verkhovna Rada of Ukraine (VVR), No. 30, art. 141. 254k/96-vr. [in Ukrainian]

Pylypenko, V. (2012). Trial by jury: pro i contra for Ukraine. URL: http://www.pravda.com.ua/columns/2012/02/17/6958959/ [in Ukrainian]

Legal principles of life security. Basic methodological textbook. (2012). V. D. Hapotii, O. G. Minkova (Compiler). Melitopol: MSPU named after Bohdan Khmelnytsky. 121 p.

About free legal assistance. Law of Ukraine. (2011). Information of the Verkhovna Rada of Ukraine (VVR), No. 51, dated 2 June 2011, No. 3460-VI. - Art. 577. [in Ukrainian]

Tutor (2010). URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Tutor. [in Ukrainian]

The Mentoring Partnership of Southwestern Pennsylvania. Roles of a Mentor. (2008). URL: www.mentoringpittsburgh.org/roles.htm. – 2008. – 12.12. [in English]

Відомості про авторів:

Гапотій Віктор Дмитрович
gapoty.viktor@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Шевченко Савелій Олександрович
Запорізький окружний адміністративний суд
вулиця Сергія Синенка, 65-В,
Запоріжжя, Запорізька область, 69041, Україна

Сербаєва Дар'я Олегівна
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Information about the authors:

Hapotii Viktor Dmytrovych
gapoty.viktor@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Shevchenko Savelii Oleksandrovych
Zaporizhzhia District Administrative Court
65-V Serhiy Synenko Street, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69041, Ukraine

Serbaieva Daria Olehivna
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientifik Town St., 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-35-40

Матеріал надійшов до редакції 20. 10. 2023 р.
Прийнято до друку 10. 11. 2023 р.

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-35-40

Received at the editorial office 20. 10. 2023.
Accepted for publishing 10. 11. 2023.

УДК 373.2:364.2:316.485.26

РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ТА БАТЬКІВ ЩОДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ У НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

Тетяна Житнік

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено актуальній проблемі забезпечення наймолодших членів суспільства – дітей раннього віку (від 1 до 3 років) надійною та ефективною педагогічною підтримкою під час надзвичайних подій. Надано тлумачення змісту термінів: «ранній вік», «педагогічна підтримка», «надзвичайна ситуація», представлено основні напрацювання закордонних та вітчизняних науковців з досліджуваної проблеми. Нагальною проблемою сьогодення є потреба висвітлення важливості розуміння педагогами та батьками/опікунами особливостей розвитку дітей у ранньому віці під час стресових ситуацій. У статті запропоновано практичні педагогічні поради щодо створення безпечного та підтримуючого середовища для дітей раннього віку у надзвичайних ситуаціях. Надано конкретні педагогічні рекомендації як для педагогічних працівників, так і для батьків/опікунів, які формують ключову роль у виробленні стійкості та благополуччя дітей раннього віку в умовах надзвичайної ситуації.

Ключові слова:
ранній вік; раннє втручання; діти війни; педагогічна підтримка; надзвичайна ситуація.

Resume:
Zhytnik Tetiana. Recommendations for pedagogical workers and parents regarding pedagogical support of young children in emergency situations.
The article is devoted to the urgent problem of providing the youngest members of society – young children (from 1 to 3 years) with reliable and effective pedagogical support during emergency events. An interpretation of the meaning of the terms: «early age», «pedagogical support», «emergency situation» is provided, the main developments of foreign and domestic scientists on the investigated problem are presented. An urgent problem today is the need to highlight the importance of understanding by teachers and parents/guardians the peculiarities of children's development at an early age during stressful situations. The main goal of the article is to provide specific pedagogical recommendations to both teachers and parents/guardians, which will effectively contribute to the adaptation, learning, upbringing and development of young children affected by emergency situations; to emphasize the importance of joint work and mutual understanding between pedagogical and family factors to improve the quality of pedagogical support for young children in crisis situations. Specific pedagogical recommendations are described, both for pedagogical workers and for parents/guardians, who play a key role in shaping the resilience and well-being of young children in emergency situations.

Key words:
early age, early intervention, war children, pedagogical support, emergency situation.

Постановка проблеми. Серед загроз забезпечення сталого освітнього розвитку в Україні не останнє місце посідають надзвичайні ситуації різного характеру, які траплялися за останні декілька років (стихійні лиха, техногенні катастрофи, терористичні та диверсійні акти, ворожі напади із застосуванням військової сили, пандемії, повномасштабна війна). Ігнорування в сучасних умовах таких подій ставить під питання не лише забезпечення національного захисту, економічне зростання та соціальний добробут населення, а й надання якісної та безперервної освіти для всіх ланок.

Нинішня ситуація в Україні (повномасштабна російсько-українська війна, постійні спалахи COVID-19) спричинила серйозні перебої в навчанні та освіті дітей різновікових категорій. Діти частіше стають жертвами війни та подій, подібних до війни. Численні бомбардування та обстріли, вбивства й терористичні акти вже дев'ятий рік поспіль зачіпають сотні тисяч українських дітей. Багатьом із них вдалося втекти від цих ситуацій, однак вони продовжують відчувати загрозу, та, навіть проживаючи у «спокійних» регіонах України, відчувають «ілюзію безпеки». Кількість постраждалих українських дітей, на жаль, тільки зростає з кожним роком. В українському просторі знову гучно звучить термін «діти війни», який здавалося б більше ніколи не повернеться (останній раз цей термін використовувався для українських дітей, які були учасниками та постраждалими внаслідок Другої світової війни 1939–1945 рр.).

Українські та зарубіжні фахівці, які працюють з українськими дітьми війни раннього віку (від 1 до 3 років), які в свою чергу є травмованими не тільки фізично, а й духовно, емоційно та ментально, прагнуть знайти нові педагогічні способи допомогти їм. Важливість цього процесу полягає в тому, що перші три роки життя дитини є періодом виняткової чутливості до впливу навколишнього середовища; цей період називається критичним або сенситивним і відкриває реальну можливість для навчання, освіти та розвитку, відіграючи визначальну роль у формуванні структури та функцій мозку – нейропластичності. Нейропластичність – це здатність нервової системи змінюватися на основі досвіду на клітинному, метаболічному чи анатомічному рівнях, ця здатність змінюється з часом, і відомо – чим молодша дитина, тим ця здатність проявляється ефективніше (Fox, Levitt, & Nelson, 2010).

Згідно результатів нашого наукового дослідження, однією з головних проблем в українському суспільстві в умовах воєнного

стану є створення нових стратегій педагогічної підтримки дітей раннього віку, яка напряму залежить від професійних та особистісних якостей фахівців (педагогів, психологів, соціальних працівників) та батьків/опікунів дітей.

Тема педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій безумовно актуальна й цікава. Охопити її в одному дослідженні, безперечно, неможливо. Ми пропонуємо свій погляд на набір її важливих аспектів, який є запрошенням до широкої дискусії та спільних зусиль щодо формування високих стандартів педагогічної підтримки дітей раннього віку й наданні відповідних рекомендацій для педагогічних працівників та батьків/опікунів дітей в умовах воєнного стану в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічну основу дослідження становлять ідеї вітчизняних та зарубіжних науковців щодо проблеми навчання, виховання та розвитку дітей раннього віку, постраждалих внаслідок НС. Надаємо ключові дослідження з даної проблематики:

- сімейні системи та сімейно-орієнтовані практики втручання в ранньому дитинстві *(Brown, & Guralnick, 2012; Dunst, Kirkby, & Sukkar, 2017)*;
- важливість створення нових нейронних мереж у повсякденному житті дітей раннього віку через багаторазові повторення та завдяки спільній діяльності із членами сім'ї *(Nelson, Johnston, Nishimura, Harum, Pekar, & Blue, 2001)*;
- використання основних теоретичних моделей, які підтримують рекомендовані практики раннього втручання, підкреслюючи системні, біоекологічні та трансакційні перспективи (*Bronfenbrenner, & Morris, 1998; Guralnick, 2005; Sameroff, 2010; Sameroff, & Fiese, 2000);*
- впровадження підходів орієнтованих на сім'ю та дитину раннього віку в складних життєвих ситуаціях *(Dunst, Trivette, & Deal, 1988; Dunst, & Trivette, 2009);*
- навчати та розвивати дітей раннього віку, які постраждали від НС, потрібно у природному і безпечному середовищі за рахунок використання звичайних активностей та рутинних моментів, які є контекстом для позитивного втручання *(Bruder, & Dunst, 2000);*
- навколо сім'ї та дитини раннього віку завжди є спільнота, яка надає корекційну та педагогічну підтримку (*Bronfenbrenner's Ecological System Theory, Rhodes, Theories of child development*, 2013);
- дитину раннього віку краще навчати через щоденний досвід зі знайомими людьми у знайомому контексті *(Dunts, 2007; Dunts, Bruner, Trivette, & Hamby, 2005).*
- важливість та ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій педагогічними працівниками в закладах освіти для проведення педагогічного інтернет-консультування батьків *(Mccord, Bernhard, Walsh, Rosner, & Console, 2020).*

Формулювання цілей статті. Мета статті – надати конкретні педагогічні рекомендації, як педагогам так і батькам/опікунам, які будуть ефективно сприяти адаптації, навчанню, вихованню та розвитку дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій; підкреслити важливість спільної роботи та взаєморозуміння між педагогічними та сімейними чинниками для підвищення якості педагогічного супроводу дітей раннього віку в умовах кризових ситуацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогоднішній день науково визначено та підтверджено той факт, що у загальному розвитку людини період раннього дитинства відіграє особливу роль. Саме ранній вік є критичним періодом для розвитку мозку, багато нейронів формують когнітивні зв'язки; у цей віковий період діти активно вивчають мовлення; у ранні роки відбувається «відкриття емоційного фундаменту», стабільні та безпечні взаємини важливі для формування емоційної стійкості дитини; діти вчаться взаємодіяти з оточуючими та розвивати соціальні навички через гру та спілкування. Унікальність цього вікового періоду зумовлюється стрімкістю фізичного та психічного розвитку дитини, що потребує пильної уваги з боку педагогів, лікарів і особливо батьків. Повноцінний розвиток дитини можливий за сприятливих та безпечних умов. Батьки/опікуни, родичі, спеціалісти та всі дорослі, що оточують дітей раннього віку, здійснюють позитивний вплив на їхній розвиток, навчання й виховання.

На державному рівні в Україні розглядаються актуальні питання педагогічної допомоги і підтримки батьків з питань раннього розвитку дітей дошкільного віку. Це відображено в Законах України «Про освіту» (*Про освіту*…, 2017), «Про дошкільну освіту» (*Про дошкільну освіту*…, 2001), «Про охорону дитинства», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про дошкільну освіту», Базових програмах розвитку дитини дошкільного віку («Впевнений старт», «Діти України», «Дитина», «Дитина і довкілля», «Дитина у дошкільні роки», «Освіта», «Україна XXI століття», «Українське дошкілля», «Соняшник», «Стежина», «Малятко», «Я у

Світі» (*Базова програма…*, 2008), тощо), Конвенції ООН про права дитини, рекомендаціях МОН України про «Організацію та зміст навчально-виховного процесу», «Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади», тощо.

На жаль, на процес навчання, виховання та розвиток дітей раннього віку негативно, якісно та кількісно впливають надзвичайні ситуації. Вони можуть виникнути будь-коли, будь-де та з будь-яких причин. До того ж важливо наголосити, що педагогічні працівники виконують ключову роль у педагогічній підтримці як батьків так і дітей раннього віку під час виникнення НС.

Логіка нашого дослідження вимагала визначення сутності понять: «ранній вік», «надзвичайна ситуація», «педагогічна підтримка». Далі ми надаємо визначення кожному з понять.

Ранній вік – це дитина від одного до трьох років, яка переходить на початковий етап свого фізичного, емоційного, соціального та когнітивного розвитку; цей період є ключовим для формування основних навичок, у процесі взаємодії з оточуючим світом та розвитку особистості; у цей час відбувається інтенсивний процес навчання мовленню, руховому розвитку, формується соціальна навичка та встановлюються перші емоційні зв'язки.

У міжнародних публікаціях термін «раннє дитинство» або «ранній вік» стосується періоду, що передує віку обов'язкового шкільного навчання, який відрізняється від країни до країни: 5 років (Велика Британія), 6 років (Сполучені Штати Америки, Франція, Італія та Німеччина) або 7 років (Швеція та Нідерланди), від 1 до 3 років (Україна). Відповідь, надана кожною країною, залежить від знань, отриманих через емпіричні практики, медичні знання та психологічні дослідження дитинства, з одного боку, і, з іншого боку, про правила, що визначають вік прийому або закінчення інституційного догляду для дітей раннього віку до початку формального навчання. На думку Девіда Ханта (*Parents and Children in History, The Psychology of Family Life in Early Modern France,* 1970) період «раннього дитинства» –це період від одного до семи років, і саме тому в цей час потрібно формувати якісні зв'язки дитини з дорослим. Ми ж в науковому дослідженні виокремлюємо, що «ранній вік» – це період від 1 до 3 років.

Надзвичайна ситуація – це подія або стан, що виникає раптово та несподівано, фактично внаслідок природних катастроф, техногенних аварій, епідемій, соціальних конфліктів чи інших подій, які створюють загрозу життю, здоров'ю та благополуччю людей, а також функціонуванню звичайних систем та інфраструктури.

Діти по-різному сприймають та переживають травматичний досвід після надзвичайної ситуації в залежності від віку та психологічної зрілості. Ознаки для різного віку наведено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Особливості переживання дітьми надзвичайної ситуації		
Діти раннього віку	Діти дошкільного віку	Діти шкільного віку
- тривога, боязкість, почуття провини; - пасивна реакція на біль; - хворобливе ставлення до зауважень; - негативізм; - брехливість; - регресивність розвитку.	- почуття самотності, відсутність друзів; - одноманітні ігри, що пов'язані з травмуючою подією; - амбівалентні почуття до дорослих; - агресивна поведінка.	- прагнення до повної ізоляції; - маніпулятивні форми поведінки; - депресія.

Педагогічна підтримка – це комплекс заходів та стратегій, спрямованих на створення оптимальних умов для розвитку особистості, ефективного навчання та соціальної взаємодії в процесі освіти; цей підхід базується на індивідуальних потребах та особливостях кожного учня чи вихованця, з метою підтримки його загального розвитку та досягнення успіху у навчанні та житті.

Педагогічна підтримка містить:

- адаптацію – спрямованість на створення умов для успішної адаптації дитини до освітнього середовища, враховуючи його індивідуальні особливості, потреби та рівень вмінь;
- організацію навчання – визначення оптимальних методів та прийомів навчання, що відповідають індивідуальним характеристикам кожної дитини;
- емоційну підтримку – задоволення психологічної безпеки та створення позитивного емоційного клімату для сприяння емоційному розвитку та самовизначенню дитини;
- соціальну взаємодію – сприяння розвитку соціальних навичок, співпраці та взаєморозуміння між дітьми, батьками та педагогічними працівниками;
- диференціацію завдань – використання індивідуальних та групових підходів для адаптації дітей;

- оцінювання та звітування – систематичне оцінювання прогресу та досягнень дітей з метою коригування методик та стратегій підтримки.

На сьогоднішній день завдяки міжнародним довідковим органам, таким як ЮНЕСКО, ОЕСР і ВООЗ, а також Світовому банку, який підтримує конкретні програми, формалізація «рання освіта дітей» якимось чином нав'язується ззовні. Складність полягає в тому, що спочатку потрібно зрозуміти, яка світова або вітчизняна практика відповідає рекомендаціям, заявленим цілям, опублікованим програмам і організаціям, які були вже створені та які можна використовувати у роботі з батьками/опікунами та дітьми раннього віку, які постраждали від надзвичайних ситуацій.

Варто зазначити, що кожна дитина раннього віку повинна мати досвід теплих, близьких та постійних взаємин із батьками/опікунами, педагогічними працівниками та всіма дорослими, які її оточують. Коли батьки/опікуни та вихователі виявляють до дитини увагу і чуйно реагують на її потреби, то у дитини формується «базова довіра» – відчуття безпеки, що вона має на кого покластися; це дає дитині «надійну базу», звідки вона може вирушати на дослідження світу, а потім повертатися у комфорт своєї безпечної гавані.

Унікальна здатність батьків/опікунів впливати на процес навчання, виховання та розвиток дітей раннього віку виходить з того, що саме вони з найбільшою ймовірністю будуть поруч, коли їхні діти будуть готові вчитися та відбудеться певна надзвичайна ситуація (Mahoney, & MacDonald, 2007). Батьки/опікуни надають найсильніший вплив на життя своїх маленьких дітей, навіть якщо їхній час із дітьми обмежено роботою чи іншими рутинними обов'язками. Таким чином, ще у 1985 році Carl Dunst говорив, що потрібно активно використовувати систему раннього втручання, описуючи її, як «форму підтримки, яку надають члени формальні та неформальні мережі соціальної підтримки для сімей дітей раннього віку, що в подальшому матиме прямий і опосередкований вплив на функціонування батьків, сім'ї та дитини». Це визначення, новаторське на той час, слідує новій парадигмі просування компетенцій, тобто базується на «моделях просування, розширення можливостей і партнерства, базуючись на сильних сторонах і ресурсах і зосереджених на сім'ї», доручаючи ключову роль у прийнятті рішень навчання та виховання дітей раннього розвитку їхнім батькам/опікунам.

Враховуючи вищезазначену інформацію важливо наголосити, що увійти в життя сім'ї в той час, коли вони почуваються дуже вразливими, переживають наслідки надзвичайної ситуації – це величезна відповідальність, яка вимагає від педагогічного працівника як професійних якостей, так і чуйності, поваги та щирості. Педагогічний працівник, котрий буде працювати з такими родинами, має обов'язково керуватися такими цінностями, як емпатія, повага та солідарність; має прагнути створити безпечне середовище, яке сприятиме розумінню, прийняттю та взаємній підтримці.

Важливість педагогічної підтримки дітей раннього віку під час надзвичайних ситуацій обумовлена тим, що НС, такі як природні катастрофи, конфлікти чи епідемії, можуть залишити глибокий слід на фізичному та психологічному стані дітей раннього віку. Надзвичайні ситуації можуть викликати стрес, який впливає на нервову систему дітей раннього віку. Важливо розуміти, як цей стрес впливає на когнітивний, емоційний та соціальний розвиток: наприклад, деякі діти можуть реагувати зі збільшеною тривогою чи зниженим інтересом до соціальних взаємодій.

Коли діти раннього віку постійно перебувають під прямою дією надзвичайних ситуацій, то в них розвиваються навички копінгу та саморегуляції, як засоби пристосування до стресу. Здатність виробляти ефективні стратегії, такі, як емоційна виразність чи виховання, можуть суттєво вплинути на їхню соціальну адаптацію в майбутньому. Також НС можуть модифікувати сприйняття світу дитиною та впливати на її міжособистісні відносини. Вплив надзвичайних ситуацій на розвиток та соціальну адаптацію дітей раннього віку – це складний процес, який вимагає важливого вивчення та відповідальності. Педагогічна підтримка в цей період має ключове значення, оскільки вона спрямована на забезпечення повноцінного розвитку та емоційного благополуччя малят.

У процесі проведеного наукового дослідження ми надаємо декілька вагомих причин, чому важливо педагогічно підтримувати дітей раннього віку під час надзвичайних ситуацій:

- психологічна стійкість: діти раннього віку найбільше піддаються впливу зовнішніх стресорів. Допомога у формі розмов, гри та емоційної підтримки сприяє формуванню психологічної стійкості та дає змогу дитині легше подолати стресові ситуації;
- розвиток дитячої адаптивності: надзвичайні ситуації вимагають швидкого адаптивного реагування. Підтримка в цьому періоді допомагає дітям навчатися

адаптуватися до нових умов, розвиває їхні навички вирішення проблем та гнучкість у ставленні до змін;
- соціальний розвиток: в надзвичайних обставинах діти втрачають звичайне соціальне середовище. Підтримка від дорослих та спілкування з ровесниками допомагає зберігати й розвивати соціальні навички та сприяє створенню позитивних взаємин;
- фізичне здоров'я та безпека: забезпечення необхідних умов для фізичного розвитку та безпеки є важливим аспектом підтримки. Оптимальне забезпечення харчування, гігієнічні умови та засоби безпеки впливають на загальний стан здоров'я дитини раннього віку;
- відновлення ритму життя: педагогічна підтримка допомагає відновити звичайний ритм життя дитини. Розклад, звичні ритуали та активності допомагають зменшити стрес та підтримують нормальний розвиток;
- педагогічна підтримка сім'ї: дитина раннього віку є частиною сім'ї, тому педагогічна підтримка також повинна охоплювати батьків/опікунів та інших родичів. Забезпечення підтримки всій сім'ї сприяє стабільності та рівновазі в оточуючому середовищі дитини.

Загальна ідея полягає в тому, що педагогічна підтримка в ранньому віці визначає фундамент для майбутнього розвитку дитини. Надання емоційної, психологічної, соціальної та педагогічної підтримки в надзвичайних ситуаціях є важливою умовою для створення здорового, щасливого та стійкого індивіда.

Сьогодні психосоціальна та педагогічна допомога постраждалим внаслідок НС передбачає багатоплановість і комплексний характер роботи, вимагає координацію зусиль всіх учасників освітнього процесу, а також організацію міжсекторальної та міжвідомчої взаємодії між спеціалістами відповідних служб у забезпеченні повноцінної психологічної і соціально-педагогічної допомоги сім'ям та дітям (*Технології психосоціальної допомоги…*, с. 5, 2021).

У процесі авторських рекомендацій для педагогічних працівників та батьків/опікунів щодо здійснення педагогічної підтримки дітей раннього віку у надзвичайних ситуаціях, ми орієнтувалися на «Посібник МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації».

У Посібнику визначено такі основні принципи:
- права людини та справедливість: принцип дотримання прав людини стосується всіх потерпілих, справедливість та недискримінація щодо наявності та доступності психічної та соціально-психологічної підтримки для потерпілих згідно з виявленими в них потребами, незважаючи на стать, вік, мову, етнічну приналежність – важлива передумова психологічної допомоги в екстремальних та надзвичайних ситуаціях;
- участь громади: у більшості надзвичайних ситуацій значна кількість людей виявляє резильєнтність, що дозволяє їм допомагати потерпілим і брати участь у впровадженні заходів із допомоги і відновлення;
- принцип «не нашкодь»: гуманітарна допомога є важливим засобом допомоги потерпілим у надзвичайних ситуаціях, але допомога може також ненавмисне завдати шкоди. Щоб зменшити цей ризик, доцільно:
  - організовувати роботу координаційних груп, щоб виявити прогалини в системі реагування, а також для навчання фахівців одне в одного і зведення до мінімуму дублювання інтервенцій;
  - розробляти інтервенції на основі належної інформації;
  - підтримувати принципи належної оцінки, відкритість для контролю та зовнішнього аудиту;
  - розвивати культурну делікатність та компетентність щодо надання допомоги;
  - постійно оновлювати інформацію щодо доказової бази стосовно ефективних практик;
  - використовувати доступні ресурси і спроможності: заходи і програми мають бути максимально інтегрованими, переважання окремих послуг породжує небезпеку створення надмірно фрагментованої системи підтримки;
  - здійснювати багаторівневу підтримку: надзвичайні ситуації впливають на людей по-різному, тому існує потреба різних видів підтримки (Посібник МПК…, 2017, с. 43).

З метою налагодження нормальної життєдіяльності дітей раннього віку, які опинилися у складних життєвих обставинах внаслідок надзвичайних ситуацій ми надаємо авторські рекомендації для педагогічних працівників та батьків/опікунів щодо правильного та ефективного здійснення педагогічної підтримки дітей раннього віку.

Рекомендації для педагогічних працівників:

1. Створюйте безпечне середовище. Забезпечте дітей раннього віку спокійним та безпечним

місцем, зберігайте звичайні ритуали та розклад, що сприяє стабільності й комфорту. За таких умов наполегливо радимо використовувати існуючу корекційно-розвиткову програму формування стійкості до стресу у дітей дошкільного віку та школярів – «Безпечний простір» (*Корекційно-розвиткова програма…*, 2017).

2. Психологічна підтримка. Надавайте можливість вираження емоцій, застосовуйте у розкладі релаксаційні вправи та групові ділові ігри для виведення стресу.
3. Індивідуалізований підхід. Враховуйте індивідуальні потреби кожної дитини раннього віку. Деякі діти можуть потребувати більше уваги та підтримки, тому будьте готові до адаптації у цьому процесі.
4. Відкрита комунікація з батьками/опікунами. Підтримуйте відкритий та регулярний обмін інформацією з батьками. Спільна робота з родинами допомагає зміцнювати педагогічну підтримку для дітей раннього віку.
5. Гнучкі методи навчання. Використовуйте різноманітні методи навчання, спрямовані на розвиток когнітивних та соціальних навичок, застосовуйте гру та творчі завдання.

Рекомендації для батьків/опікунів:

1. Встановлення розкладу та щоденних ритуалів. Створюйте стабільний розклад та ритуали вдома для надання відчуття безпеки у дітей раннього віку.
2. Набуття оптимізму. Транслюйте оптимізм та позитивну енергію, навіть у стресових ситуаціях ваш настрій впливає на емоційний стан дитини. Допоможе в цьому відвідання сайту «Спілкування в радість» – рекомендації для батьків/опікунів і дітей по комунікації (URL: https://cutt.ly/7hcFOsm);
3. Спільні заняття. Враховуйте ігрові та навчальні аспекти взаємодії з дітьми раннього віку, спільні заняття допомагають зміцнювати родинні зв'язки. Можна використовувати збірник ігор для дітей та дорослих від Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) «Граючи, долаємо стрес» (*Граючи, долаємо стрес…*, 2015). Сайт «Розвиток дитини», для розумних та відповідальних батьків (URL: https://childdevelop.com.ua/); онлайн-платформа для розвитку дітей раннього віку – інтерактивні вправи, цікаві завдання (URL: https://learning.ua/#google_vignette).
4. Звертайтеся за підтримкою. Не соромтеся звертатися за психологічною, соціальною або педагогічною підтримкою для себе та своєї дитини, якщо це необхідно.

Реалізація цих рекомендацій дозволить створювати та проводити ефективну педагогічну підтримку дітей раннього віку, що пережили надзвичайні ситуації, й забезпечувати їхній повноцінний розвиток та психологічне благополуччя в подальшому.

Висновки. Надзвичайні ситуації (природні й техногенні катастрофи, нещасні випадки, терористичні акти, психічне та фізичне насилля, тяжкі або невиліковні хвороби, розлучення батьків, втрата близьких, зрада, розчарування, несправедливість, втрата рідної домівки) нажаль, трапляються з нами, нашими близькими, родичами, друзями, сусідами. Всі ці жахливі події залишають свій відбиток в історії та культурі, в наших родинах та, навіть, майбутніх поколіннях. Вони залишають свій відбиток і в нашому розумі та емоційному стані, здатності відчувати радість та близькість, і навіть на фізіології та імунній системі.

Педагогічна підтримка дітей раннього віку у надзвичайних обставинах вимагає комплексного підходу. Розуміння психологічних аспектів, створення сприятливого середовища, використання педагогічних методів та співпраця з батьками/опікунами і спеціалістами – усі ці елементи спільно сприяють соціокультурному розвитку дітей раннього віку та формуванню їхнього стійкого психологічного благополуччя. Саме батьки/опікуни, як найближчі дитині люди, зобов'язані допомогти їй відчувати себе захищеною, що можна втілити завдяки продуктивній батьківській комунікації. Для цього вони мають кожного дня спілкуватися з дитиною про те, що для неї важливо, що вона переживає: про її справи, радощі, страхи, негативні спогади, емоції. Варто пам'ятати про пріоритетність родинного виховання, забезпечувати єдність вимог родинного виховання дітей й закладу дошкільної освіти на засадах поваги до цінностей родини, її культури, традицій, педагогіки партнерства.

Наша робота підштовхується нашою вірою у силу спільноти та нашим переконанням, що разом Ми можемо витримати бурю і знайти веселку з іншого боку!

Список використаних джерел

Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». (2008). О. Л. Кононко (Наук. кер.). Київ: Світич. 156 с.

Граючи, долаємо стрес. Ігри для дітей та дорослих. (2015). Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ). Київ. 68 с.

Корекційно-розвиткова програма формування стійкості

References

Basic preschool development program "I am in the World". (2008). O.L. Kononko (Scientific Manager). Kyiv: Svitych. 156 p. [in Ukrainian]

Playing, we overcome stress. Games for children and adults. (2015). United Nations Children's Fund (UNICEF). Kyiv. 68 p. [in Ukrainian]

до стресу у дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір». (2017). Навчально-методичний посібник. Київ: НаУКМА, ГЛІФ Медіа. 208 с.

Посібник МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації. (2017). Міжвідомчий постійний комітет. Київ: Унів. вид-во Пульсари. 216 с.

Про дошкільну освіту (2001). Закон України «Про дошкільну освіту» від 20.12.2001 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text

Про освіту (2017). Закон України № 2145-19 від 05.09.2017 р. URL: https://www.osvita-konotop.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vid-05-09-2017-2145-viii-pro-osvitu.html

Технології психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (з досвіду роботи). (2021). В.Г. Панко, І.І. Ткачук. (Наук. ред.). Київ: Ніка-Центр. 118 с.

Brown, S. E. & Guralnick, M. J. (2012). *International Human Rights to Early Intervention for Infants and Young Children with Disabilities: Tools for Global Advocacy. Infants Young Child.* 25 (4). P. 270–285

Dunst, C. & Trivette, C. (2009). Capacity-building family systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12 (2). p. 119–143.

Correctional and developmental program for building stress resistance in preschool children and schoolchildren "Safe Space". (2017). Educational and methodological manual. Kyiv: NaUKMA, GLYF Media. 208 p. [in Ukrainian]

IPC Handbook on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Situations. (2017). Interdepartmental Standing Committee. Kyiv. 216 p. [in Ukrainian]

About preschool education (2001). The Law of Ukraine "On Preschool Education" dated December 20, 2001. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text [in Ukrainian]

About education (2017). Law of Ukraine No. 2145-19 dated September 5, 2017. URL: https://www.osvita-konotop.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vid-05-09-2017-2145-viii-pro-education.html [in Ukrainian]

Technologies of psychosocial assistance to children and families who find themselves in difficult life circumstances as a result of military operations (from work experience). (2021). V.G. Panko, I.I. Tkachuk (Science Ed.). Kyiv: Nika Center. 118 p. [in Ukrainian]

Brown S. E. & Guralnick M.J. (2012). International Human Rights to Early Intervention for Infants and Young Children with Disabilities: Tools for Global Advocacy. Infants Young Child. № 25 (4). P. 270-285. [in English].

Dunst, C. & Trivette, C. (2009). Capacity-building family systems intervention practices. Journal of Family Social Work, 12 (2). p. 119-143. [in English].

Відомості про автора:
Житнік Тетяна Сергіївна
Zhytnik_Tetyna@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-41-47

Матеріал надійшов до редакції 25. 10. 2023 р.
Прийнято до друку 15. 11. 2023 р.

Information about the author:
Zhytnik Tetiana Serhiivna
Zhytnik_Tetyna@mspu.edu.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town St., 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-41-47

Received at the editorial office 25. 10. 2023.
Accepted for publishing 15. 11. 2023.

УДК 316.61:37:613(7)

РЕТРОСПЕКТИВА СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ США, ПОВ'ЯЗАНИХ ІЗ ФОРМУВАННЯМ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОРОСЛОГО НАСЕЛЕННЯ

Олександр Кирієнко, Сергій Мединський

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто важливий аспект сучасної педагогіки, а саме – вплив громадських організацій на формування здоров'язбережувальних компетентностей, на прикладі роботи з дорослим населенням у Сполучених Штатах Америки. Проаналізовано ретроспективу організацій, що сприяють здоров'ю та підвищенню рівня обізнаності щодо здоров'я серед громадян. У роботі проведено аналіз взаємодії громадських структур із дорослим населенням, спрямованої на розвиток навичок здоров'язбереження. У дослідженні висвітлено методи навчання та освітні ініціативи, що використовуються організаціями для підтримки індивідів у прийнятті активного ставлення до свого здоров'я. Здоров'язбережувальні компетентності, набуті дорослим населенням у взаємодії з громадськими організаціями, розглядаються як важливий елемент саморозвитку та соціальної адаптації дорослого населення. Визначені позитивні аспекти американського досвіду можуть служити основою для вдосконалення педагогічних стратегій у сфері здоров'язбереження дорослого населення в Україні.

Ключові слова:
освіта; здоров'язбереження; доросле населення; громадські організації; США.

Resume:
Kyriienko Oleksandr, Medynskyi Serhii. A retrospective of the formation of public organizations in the USA associated with the formation of health care competences of the adult population
The article examines an important aspect of modern pedagogy, namely the influence of public organizations on the formation of health-saving competencies, using the example of work with the adult population in the United States of America. The retrospective of organizations promoting health and raising the level of health awareness among citizens was analyzed. The paper analyzes the interaction of public structures with the adult population aimed at the development of health care skills. The study highlights the training methods and educational initiatives used by organizations to support individuals in adopting a proactive attitude towards their health. Health care competences acquired by the adult population in interaction with public organizations are considered as an important element of self-development and social adaptation of the adult population. The identified positive aspects of the American experience can serve as a basis for improving pedagogical strategies in the field of health care for the adult population in Ukraine.

Key words:
education; health care; adult population; public organizations; USA.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві питання здоров'я та добробуту стають надзвичайно актуальними в контексті стрімкого розвитку та зміни життєвих стилів. Здоров'я дорослого населення визначається не лише відсутністю хвороб, але й рівнем фізичної, психічної та соціальної гармонії. У цьому контексті громадські організації, спрямовані на формування здоров'язбережувальних компетентностей дорослого населення, відіграють визначальну роль у створенні стійкого та здорового суспільства.

Такі організації ставлять перед собою завдання не лише надавати медичні послуги, але й активно сприяти розвитку та усвідомленню громадянами важливості збереження власного здоров'я, популяризації здорового способу життя та формуванню компетентностей, що сприяють активному старінню та забезпечують гармонійний розвиток на різних етапах життя.

Слід зазначити, що проблему здорового способу життя та здоров'язбереження досліджували такі українські науковці як: С. Мединський та Ю. Карвацька – алізували питання генези наукових підходів до дефініції «Здоров'язбереження» (Мединський, & Карвацька, 2019); Т. Андрющенко – досліджувала теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку Андрющенко, 2015); Н. Башавець, яка дослідила питання здоров'язбережувальної компетентності майбутнього фахівця як основи його культури (Башавець, 2013); Т. Бойченко, яка розглядала здоров'язбережливу компетентність як ключову в освіті України (Бойченко, 2008). Питання щодо освіти дорослих, а саме світові тенденції другої половини XX – початку XXI ст. досліджувала Н. Дем'яненко (Дем'яненко, 2011).

Формулювання цілей статті. У такому контексті дослідження діяльності громадських організацій є надзвичайно важливим завданням, оскільки вони не тільки сприяють індивідуальному здоров'ю, але і впливають на загальний рівень громадського благополуччя та якості життя. Тому мета статті полягає у розкритті педагогічних аспектів та їхнього впливу на формування здоров'язбережувальних компетентностей дорослого населення, а також внесення вкладу у розуміння та покращення педагогічних практик у сфері здоров'я у громадських організаціях в США.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогоднішній день у Сполучених Штатах існує близько 1,5 мільйона громадських організацій. Громадські організації США прагнуть заохотити людей рухатися по всьому світу на додаток до встановлення найвищих галузевих стандартів і підвищення кар'єри тренерів із охорони здоров'я та професіоналів із фізичних вправ. Вони

пропонують програми сертифікації, безперервну освіту та доступ до легкої для розуміння інформації про здоров'я та фізичну форму, що базується на фактичних даних: «ми вкладаємо кошти в нашу місію, щоб спонукати людей рухатися, щоб люди з будь-якого походження могли вести активний, здоровий спосіб життя». Розвивають та об'єднують наукові дослідження, щоб забезпечити освітні та практичні застосування фізичних вправ і спортивної медицини. Надають галузеві стандарти, освітні програми, можливості сертифікації, порівняльні дані, професійний розвиток і можливості спілкування для покращення операційного успіху та інтеграції системи охорони здоров'я. Активно займаються освітою з питань харчування та зміцненням здоров'я. Їхня робота відбувається в коледжах, університетах і школах, державних установах, кооперативах, компаніях із зв'язків із громадськістю, харчовій промисловості, волонтерських і сервісних організаціях, а також в інших надійних місцях інформації про харчування та медичну освіту. Відстоюють та розширюють можливості людей, відданих принципам цілісного харчування. Надають професійний розвиток та можливості залучення, які підтримують людей з різних дисциплін у сприянні оздоровленню всієї людини. Допомагають тим, хто бореться з рідкісними захворюваннями та піклуються про них, допомагають відчути, що їх бачать, чують, підтримують і спілкуються з ними. Захищають здоров'я населення за допомогою сучасної оцінки медичних працівників. Розвивають професійну практику та сприяють дослідженням, пов'язаним із здоров'ям, фізичним вихованням та фізичною активністю.

Громадські організації у Сполучених Штатах відіграють значущу та важливу роль у покращенні здоров'я дорослого населення, активно впливаючи на різноманітні аспекти фізичного, психічного та соціального благополуччя. У процесі аналізу ролі цих організацій стає очевидним, що їхні ініціативи та програми мають надважливий вплив на забезпечення громадян знаннями, ресурсами та підтримкою для прийняття обдуманих рішень щодо їхнього здоров'я.

Одним із ключових напрямків роботи громадських організацій є освіта та профілактика. Інформаційні кампанії та лекції сприяють підвищенню обізнаності громадян про важливість здорового способу життя та профілактичних заходів. Заходи з фізичної активності та підтримка здорового харчування допомагають у формуванні позитивних звичок серед дорослого населення, сприяючи зниженню ризику захворювань та поліпшенню загального стану здоров'я.

Спеціальна увага приділяється також психічному здоров'ю. Громадські організації активно пропагують обізнаність щодо психічного здоров'я, організовуючи кампанії проти стигми та надаючи підтримку для тих, хто стикається із психічними труднощами.

Сполучені Штати відзначаються розгалуженою системою громадських організацій, що активно працюють у сферах здоров'я та освіти. Ці організації відіграють ключову роль у формуванні здорового та освіченого суспільства. У цій статті розглянемо різні аспекти їхньої ролі та внеску у покращення якості життя громадян.

Однією з таких організацій є «American College of Sports Medicine», яка сприяє фізичній активності та фітнесу, надаючи наукову підтримку та рекомендації щодо здорового способу життя. Місією організації є навчання та надання професіоналам можливостей розвитку науки та практики здоров'я й продуктивності людини. Також завданням організації є подовження та збагачення життя завдяки силі руху (ACSM, Vision & Mission). ACSM розвиває та об'єднує наукові дослідження, щоб забезпечити освітні та практичні застосування фізичних вправ і спортивної медицини. 1 травня 1954 року пройшла перша установча зустріч у Нью-Йорку під час щорічних зборів Американської асоціації здоров'я, фізичного виховання та відпочинку (AAHPER), що спочатку називалася Федерація спортивної медицини. Генеральна асамблея FIMS голосує за запрошення «Американського відділення FIMS» та його президента Дж. Б. Вольфа до членства. 1 липня 1961 року Гровер В. Мюллер стає першим виконавчим секретарем і відкриває перший постійний офіс ACSM у Філадельфії, штат Пенсильванія. 1 березня 1962 року Journal of Sports Medicine and Physical Fitness стає офіційним органом ACSM. ACSM визнає Журнал спортивної медицини та фізичної підготовки своїм офіційним органом. 30 червня 1964 року Генрі Дж. Монтойе стає новим виконавчим секретарем; Національний офіс переїжджає до Мічиганського університету в Енн-Арбор, штат Мічиган. 1 травня 1975 року опубліковано перше видання Керівництва ACSM щодо градуйованого тестування фізичних навантажень і призначення фізичних вправ, Lea & Febiger публікує Рекомендації ACSM щодо градуйованого тестування вправ і призначення вправ у м'якій обкладинці – продається за 4 долари. 1 червня 1975 року ACSM проводить першу сертифікаційну конференцію керівника програм навчання в Університеті штату Пенсильванія у Філадельфії. 1 вересня 1975 року ACSM проводить перший семінар для керівників

навчань в Аспені, штат Колорадо. 1 липня 1976 року ACSM проводить перший семінар сертифікації техніків в Університеті Вісконсіна, Лакросс. 1 квітня 1979 року ACSM бере на себе відповідальність за публікацію Оглядів фізичних вправ і спортивних наук. 1 лютого 1995 року опубліковано «Фізична активність і громадське здоров'я» – рекомендації Центрів контролю та профілактики захворювань і Американського коледжу спортивної медицини. Публікується звіт головного лікаря про фізичну активність і вправи, а члени ACSM беруть на себе провідну роль у написанні звіту. 1 грудня 1996 року ACSM створює категорію професійного членства Альянсу професіоналів у галузі охорони здоров'я та фітнесу. 1 лютого 1997 року ACSM публікує перший номер журналу ACSM Health & Fitness Journal. 29 квітня 1998 року ACSM організовує перший саміт і виставку здоров'я та фітнесу ACSM у Новому Орлеані, Луїзіана. 1 січня 1999 року ACSM проводить перший міжнародний курс для командного лікаря. 1 січня 2008 року запущено афілійовані товариства ACSM.

Міжнародна асоціація зміцнення здоров'я на робочому місці (IAWHP) і Асоціація клінічної фізіології фізичних вправ (CEPA) створені як 2-е та 3-е афілійовані товариства ACSM відповідно. 1 січня 2008 року Федеральні рекомендації США щодо фізичної активності запущено, а ACSM відіграє ключову роль як лідера думок та захисника.

15 квітня 2008 року Створено центр Datalys. Цей центр був утворений BioCrossroads (центральна ініціатива наук про життя Індіани), Національною університетською атлетичною асоціацією (NCAA) та Американським коледжем спортивної медицини (ACSM) для проведення досліджень і надання досвіду спостереження для підтримки потреб академічних дослідників щодо інформації про спортивні травми, спортивні керівні організації та ширшу спільноту спортивної медицини.

1 вересня 2011 року ACSM і Sanford Health створюють Національний інститут здоров'я та безпеки молодіжного спорту (National Youth Sports Health and Safety Institute), (NYSHSI). 1 вересня 2011 року ACSM організовує додатковий захід Організації Об'єднаних Націй, присвячений фізичній активності та неінфекційним захворюванням; згодом Організація Об'єднаних Націй визнала відсутність фізичної активності одним із чотирьох найбільших глобальних ризиків для здоров'я. 1 червня 2016 року призначено Консультативний комітет із рекомендацій щодо фізичної активності (PAGAC) – групу, яка в основному складається з членів ACSM (Historical Archive ACSM).

Американський коледж спортивної медицини підтримує три ключові програми впливу на громаду, спрямовані на зміцнення здоров'я та благополуччя особливих груп населення, політику охорони здоров'я та молодіжний спорт. Дізнайтеся більше про ці програми нижче та відвідайте їхні веб-сайти, щоб отримати додаткову інформацію, ресурси та способи участі.

Exercise is Medicine (EIM), глобальна ініціатива в галузі охорони здоров'я, керована ACSM, заохочує лікарів первинної ланки та інших постачальників медичних послуг залучати фізичну активність у розробку планів лікування та направляти пацієнтів до науково обґрунтованих програм і вправ, а також до кваліфікованих спеціалістів із фізичних вправ.

Концепція EIM, глобальної ініціативи в галузі охорони здоров'я, якою керує Американський коледж спортивної медицини (ACSM), полягає в тому, щоб зробити стандартними оцінку та просування фізичної активності у клінічній медичній допомозі, поєднуючи медичну допомогу з фізичною активністю, що базується на доказах, а також передбачає ресурси для людей будь-де та з усіма здібностями.

EIM заохочує лікарів та інших постачальників медичних послуг залучати фізичну активність при розробці планів лікування й направляти пацієнтів до науково обґрунтованих програм фізичних вправ та до кваліфікованих спеціалістів із фізичних вправ. EIM вірить у те, що фізична активність сприяє оптимальному здоров'ю та є одним з найважливіших чинників профілактики та лікування багатьох захворювань.

Кваліфіковані спеціалісти з фізичних вправ є невід'ємною частиною EIM. Постачальники медичних послуг повинні мати можливість розширити охоплення медичної допомоги та направляти пацієнтів для консультацій з фізичними вправами до кваліфікованих спеціалістів з фізичних вправ або до суміжного медичного персоналу.

Деякі пацієнти отримають користь від клінічного керівництва та моніторингу, які забезпечуються програмами серцевої або легеневої реабілітації. У цих програмах часто працюють клінічні фізіологи фізичних вправ (RCEPS, CEP) і медсестри. Клінічний фізіолог фізичних вправ – це суміжний медичний працівник, який використовує наукове обґрунтування для розробки, адміністрування та контролю за тестуванням фізичних навантажень і програмами терапевтичного навчання для осіб із хронічними розладами здоров'я, у тому числі маючи об'єктами уваги, але не обмежуючись,

серцево-судинні захворювання, захворювання легенів і метаболічні розлади.

Інші пацієнти потребують лікування та індивідуальних вправ для скелетно-м'язових або нервово-м'язових захворювань перед залученням до ширшої програми фізичної активності. Фізіотерапевти, ерготерапевти та спортивні тренери відіграють ключову роль у цій сфері.

Фізіологи фізичних вправ та персональні тренери, які мають сертифікати, акредитовані NCCA та/або облікові дані EIM, є невід'ємною частиною програми Exercise is Medicine. Пацієнти, які ведуть сидячий спосіб життя або мають хронічні захворювання, часто мають обмежений доступ до компенсованих програм вправ у медичному закладі. Пацієнти потребують рішень на основі спільноти (професіоналів, місць, програм), де вони можуть бути фізично активними та отримати професійне навчання. Належним чином підготовлені фахівці з фізичних вправ мають можливість працювати з направленими пацієнтами та розвивати постійні відносини з постачальниками медичних послуг та практиками.

Онлайн-курс EIM Credential розроблений, щоб допомогти фахівцям з фізичних вправ дізнатися більше про те, як ефективно працювати як член розширеної команди охорони здоров'я, надаваи вказівки щодо фізичних вправ особам із найпоширенішими хронічними захворюваннями та використовувати стратегії поведінкової підтримки, щоб допомогти пацієнту успішно інтегрувати регулярні фізичні навантаження у своє життя (American College of Sports Medicine).

American Council on Exercise (ACE). Як провідна некомерційна організація, що сертифікує тренерів зі здоров'я та спеціалістів із фізичних вправ, ACE прагне заохотити людей рухатися по всьому світу. На додаток до встановлення найвищих галузевих стандартів і підвищення кар'єри тренерів із охорони здоров'я та професіоналів із фізичних вправ, наша відданість місії ACE надихає нас співпрацювати з однодумцями, провідними дослідницькими установами, політиками на федеральному та державному рівнях, лідерами індустрії фітнесу та різноманітні громадські організації для збільшення фізичної активності й покращення здоров'я населення. Пропонуючи програми сертифікації, акредитовані NCCA, безперервну освіту та доступ до легкої для розуміння інформації про здоров'я та фізичну форму, що базується на фактичних даних, ми вкладаємо кошти в нашу місію, щоб спонукати людей рухатися, щоб люди будь-якого походження могли вести активний, здоровий спосіб життя.

ACE вирізняється з-поміж інших сертифікаторів, оскільки запускає програми та ініціативи та докладає власних зусиль, щоб втілити в життя місію спонукати людей рухатися (Mission of ACE).

ACE намагається бути провідною некомерційною організацією, яка виступає за досягнення здоров'я з допомогою фізичної активності та інших змін у способі життя, надаючи доступні сертифікати, акредитовані NCCA, і науково обґрунтовану освіту для фітнес-професіоналів і любителів, щоб суттєво вплинути на захворювання, пов'язані зі способом життя, які можна запобігти, до 2035 року.

ACE веде рух до здоровішого населення, забезпечуючи кожному доступ до сертифікованих професіоналів з фізичних вправ і тренерів зі здоров'я, які забезпечують лідерство, досвід і програми, щоб допомогти людям досягти своїх цілей. Як член-засновник Коаліції з реєстрації професіоналів фізичних вправ, організація працює над тим, щоб забезпечити визнання зареєстрованих професіоналів фізичних вправ за їхню особливу роль у сферах медицини, здоров'я, фітнесу та спортивних результатів.

Великі наукові дослідження, засновані на фактичних даних, довели, що прищеплення моделей здорової поведінки, правильного харчування та постійної фізичної активності є ключем до досягнення здорових і стійких змін у житті, які допомагають запобігти захворюванням, пов'язаним із гіподинамією. ACE очолює рух, спрямований на те, щоб допомогти більшій кількості людей отримати доступ до програм здорової поведінки за допомогою акредитованих NCCA сертифікаційних інструкторів з охорони здоров'я, програм спеціалістів із зміни поведінки та контролю ваги, які ґрунтуються на філософії методу ACE Mover. Також організація встановлює партнерські відносини з об'єднаннями, які приносять програми поведінкового здоров'я у місця, де люди живуть, навчаються, працюють і розважаються.

ACE змінює уявлення громадськості про здоров'я та фізичну форму, роблячи неупереджену, науково обґрунтовану та просту для розуміння інформацію про здоров'я доступною для громадськості в Інтернеті, інвестуючи у громади, які недостатньо обслуговуються, і сприяючи партнерству з бізнесом, некомерційними, освітніми, медичними та громадськими організаціями. Ця інформація, заснована на досвіді лікарів, психологів, дієтологів і постачальників медичних послуг, дає змогу людям з усіх верств

суспільства зробити рух своєю місією, прищеплюючи позитивні, стійкі зміни у житті, які ведуть до щасливого, здорового та повноцінного життя.

Щороку ACE сертифікує тисячі спеціалістів із фізичних вправ і тренерів зі здоров'я, оцінюючи їхню здатність підтримувати безпечні та ефективні програми, водночас піднімаючи галузь, створюючи інноваційні програми безперервної освіти, які допомагають просувати кар'єру вперед.

ACE замовляє, підтримує та розповсюджує науково обґрунтовані дослідження, що ґрунтуються на фактах, для оцінки програм і практик у сфері охорони здоров'я та фітнесу, щоб переконатися, що наші спеціалісти у сфері здоров'я та фітнесу мають найновішу інформацію та інструменти для розвитку своєї кар'єри.

ACE приносить рух масам, відстоюючи загальний доступ до програм і новацій у сфері охорони здоров'я та фітнесу та інвестуючи в громади, які недостатньо обслуговуються по всій країні через охоплення, освіту та розширений доступ до програм здоров'я та фітнесу.

ACE пропагує людям усюди прагнення до кращого здоров'я і до кращої якості життя, зв'язуючи їх із сертифікованими ACE професіоналами з охорони здоров'я та фітнесу, які допомагають їм перенести свої цілі від уявлення до реальності.

ACE будує змістовні відносини співпраці з політиками, експертами галузі та громадськими лідерами, щоб колективно відстоювати переваги фізичної активності як профілактики здоров'я.

Протягом десятиліть ACE керувалася фундаментальною впевненістю в тому, що люди винахідливі та здатні змінюватися. Зустрічаючись із ними там, де вони є, і використовуючи стратегії, що ґрунтуються на фактичних даних, спеціалісти з фізичних вправ та інструктори з охорони здоров'я можуть сприяти розвитку здорового способу життя у довгостроковій перспективі.

Це був орієнтир ACE протягом багатьох років, і тепер він має назву: метод ACE Mover. Визначаючи основну філософію, чітко сформульовано цю життєво важливу концепцію світові: навчаємо та надихаємо інших спеціалістів із фізичних вправ та тренерів із охорони здоров'я відповідально керувати змінами поведінки у своїх громадах та за їхніми межами.

Що таке метод ACE Mover?

Метод ACE Mover – це філософія, згідно з якою сприяння здоровому способу життя починається з надання клієнтам можливості здійснити персоналізовану подорож, під час якої вони досягають самоефективності, оскільки фахівець з фізичних вправ або тренер зі здоров'я практикує співпереживання та довіру, спілкування та співпрацю (The ACE Mover Method).

За допомогою дієвих кроків метод ACE Mover пропонує професіоналам із фізичних вправ і тренерам зі здоров'я спосіб спонукати людей рухатися до кращої якості життя. Він заснований на фактичних даних і тому виокремлює нас серед простору, який часто переповнений обіцянками негайних результатів і короткострокових успіхів.

І це представляє та підкреслює поважну роль ACE як лідера в тому, щоб сприяння зміні поведінки на основі фактичних даних стало центральним пунктом програм, заходів та іншої роботи, спрямованої на те, щоб люди рухалися.

Мотиваційні інтерв'ю, активне слухання та інші стратегії тренінгу зі зміни поведінки складають метод ACE Mover та підхід ACE ABC. Ці ефективні навички неодноразово схвалювалися дослідниками у фітнес-спільнотах та суміжних медичних спільнотах як спосіб досягти тривалої зміни способу життя.

Дійсно, інструменти в методі ACE Mover дають клієнтам змогу покращити свою самоефективність для підвищення впевненості в успішному досягненні своїх цілей. Дослідження 2018 року вивчило взаємозв'язок між наявністю фізичних перешкод для фізичних вправ і самоефективністю та виявило: «якщо вони стикаються з найбільшою проблемою, пов'язаною з цим, люди з найвищою ефективністю саморегуляції все одно вважають фізичні вправи можливими». Огляд літератури з цієї тематики виявив, що зміна здорової поведінки ефективно підтримується за допомогою підходу, орієнтованого на клієнта, а також методів постановки цілей і самоконтролю, які беззаперечно важливі для підтримки здорової поведінки протягом тривалого часу.

Філософія методу ACE Mover Method також безпосередньо дала можливість сертифікованим професіоналам ACE допомогти понад 35 мільйонам людей у всьому світі щороку рухатися більш свідомо в усіх аспектах свого життя.

І ACE прагне невпинно слідувати останнім дослідженням і стандартам у сфері фізичних вправ і здоров'я, запроваджуючи нові методи навчання для нашої мережі професіоналів і постійно доповнюючи і без того потужну структуру, яку вони можуть використовувати в різноманітних умовах. Робота, яку ми виконуємо в цих сферах, слугує натхненням для всіх професіоналів із фізичних вправ і тренерів із охорони здоров'я застосовувати науку про зміну

поведінки у своїй повсякденній взаємодії з клієнтами.

ACE – це організація, яка має та продовжуватиме перевіряти гіпотези та методи, які надихають новим життям те, як професіонали взаємодіють із клієнтами в оздоровчих клубах, лікарнях і клініках, на робочих місцях і вдома (American Council on Exercise).

Наступна організація, яку б хотілося розглянути – це Medical Fitness Association (Асоціація медичного фітнесу). Вона є некомерційною організацією, яка була створена в 1991 році, щоб допомогти медичним інтегрованим оздоровчим і фітнес-центрам повністю реалізувати свій потенціал.

Асоціація медичної фітнесу – це некомерційна професійна членська організація, яка надає галузеві стандарти, освітні програми, можливості сертифікації, порівняльні дані, професійний розвиток і можливості спілкування для покращення операційного успіху та інтеграції системи охорони здоров'я.

Настанови організації – бути провідною силою в індустрії охорони здоров'я та фітнесу, яка надихає та розширює можливості тих, хто прагне представити модель медичної фітнесу за допомогою цілісних рішень для оздоровлення (Vision & Mission of Medical Fitness Association).

У 1991 році Джон Грін заснував Асоціацію лікарняного здоров'я та фітнесу. В 1994 році організацією було змінено назву на Medical Fitness Association. У 1998 році було сформовано першу Раду директорів з Лаурою Нейберг як головою. У 2006 році було опубліковано перше видання стандартів і настанов. У 2008 році було створено фонд «Медичний фітнес». А в 2022 році в Грузії відбувся перший саміт з медичного фітнесу та опубліковано третє видання Стандартів і настанов для об'єктів (Medical Fitness Association).

Висновки. Нами досліджено історичні аспекти розвитку та становлення громадських організації в США, діяльність яких спрямовано на формування та розвиток здоров'язбережувальних компетентностей дорослого населення. Проведені дослідження дозволяють зробити висновок, що основна діяльність та настанови цих громадських організацій спрямовані на те, щоб бути провідною силою в індустрії охорони здоров'я та фітнесу, яка буде надихати та розширювати можливості для тих, хто прагне досягти цілісних рішень для оздоровлення, що і визначає основну спрямованість їхньої діяльності на розвиток та формування здоров'язбережувальних компетентностей дорослого населення.

Здоров'язбережувальні компетентності, отримані шляхом участі у програмах громадських організацій, визначаються як важливий фактор саморозвитку та соціальної адаптації дорослого населення.

Вивчення досвіду громадських організацій США може послужити зразком для розвитку та вдосконалення педагогічних практик у сфері здоров'язбереження в Україні.

Список використаних джерел

Андрющенко, Т. К. (2015). *Теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку*. (Дис. д-ра пед. наук). Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. Умань. 503 с.

Башавець, Н. А. (2013). Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури. *Наука і освіта.* 1–2, 120–122.

Бойченко, Т. Є. (2008). Здоров'язбережлива компетентність як ключова в освіті України. *Основи здоров'я і фізична культура.* 11–12, 6–7.

Дем'яненко, Н. М. (2011). Освіта дорослих: світові тенденції другої половини XX – початку XXI ст. *Педагогічні науки: зб. наук. праць.* Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава. 2, 39–44.

Мединський, С. В., & Карвацька, Ю. П. (2019). Генеза наукових підходів до дефініції «здоров'язбереження». *Освітній простір України.* Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 17, 159–170.

ACSM, Vision & Mission. URL: https://www.acsm.org/about

American College of Sports Medicine, 401 West Michigan Street, Indianapolis, IN 46202-3233. URL: https://www.acsm.org

American Council on Exercise, 4933 Paramount Drive San Diego, California 92123, URL: https://www.acefitness.org

Historical Archive ACSM. URL: https://www.acsm.org/about/archive/timeline

Medical Fitness Association, PO Box 36125, Indianapolis,

References

Andryushchenko T.K. (2015). Theoretical and methodological principles of the formation of health care competence in preschool children: dissertation. ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.08 / Uman state ped. University named after Pavlo Tychyna. Uman, 503 p. [in Ukrainian]

Bashavets N.A. (2013). Health care competence of the future specialist as the basis of his culture. Science and education. No. 1–2. P. 120–122. [in Ukrainian]

Boychenko T.E. (2008). Health-saving competence as key in the education of Ukraine. Basics of health and physical culture. No. 11–12. P. 6–7. [in Ukrainian]

Demianenko N.M. (2011). Adult education: world trends of the second half of the 20 th – the beginning of the 21 st century / N. Demianenko // Pedagogical sciences: coll. of science works / Polt. National Ped. V.G. Korolenko University. Poltava. Vol. 2. P. 39-44. [in Ukrainian]

Medynskyi S.V., Karvatska Yu. P. (2019). The genesis of scientific approaches to the definition of "health preservation" // Educational space of Ukraine. Vol. 17. P. 159-170.

ACSM, Vision & Mission. URL: https://www.acsm.org/about

American College of Sports Medicine, 401 West Michigan Street, Indianapolis, IN 46202-3233. URL: https://www.acsm.org

American Council on Exercise, 4933 Paramount Drive San Diego, California 92123, URL: https://www.acefitness.org

Historical Archive ACSM. URL: https://www.acsm.org/about/archive/timeline

Medical Fitness Association, PO Box 36125, Indianapolis,

Indiana 46236. URL: https://www.medicalfitness.org
Mission of ACE. URL:https://www.acefitness.org/about-ace/our-efforts/
The ACE Mover Method. URL: https://www.acefitness.org/about-ace/ace-mover-method/
Vision & Mission of Medical Fitness Association. URL: https://www.medicalfitness.org/about-us/

Відомості про авторів:
Кирієнко Олександр Геннадійович
kiriyenkoa@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

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

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-48-54

Матеріал надійшов до редакції 12. 10. 2023 р.
Прийнято до друку 30. 10. 2023 р.

Indiana 46236. URL: https://www.medicalfitness.org
Mission of ACE. URL:https://www.acefitness.org/about-ace/our-efforts/
The ACE Mover Method. URL: https://www.acefitness.org/about-ace/ace-mover-method/
Vision & Mission of Medical Fitness Association. URL: https://www.medicalfitness.org/about-us/

Information about the authors:
Kyriienko Oleksandr Hennadiiovych
kiriyenkoa@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Medynskyi Serhii Volodymyrovych
sermedyn@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-48-54

Received at the editorial office 12. 10. 2023.
Accepted for publishing 30. 10. 2023.

УДК [378.147+811.111+37.062.3]:355.018

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

Ірина Кривонос, Вікторія Лемещенко-Лагода

Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного

Анотація:
У статті актуалізовано та розкрито проблематику зміни підходу до викладання іноземних мов у немовних ЗВО у зв'язку з новими випробуваннями для українського суспільства під час воєнних дій; наголошено, що методи дистанційного навчання потребують перегляду, адаптації та удосконалення. У роботі визначено особливості організації навчального процесу в умовах ведення активних бойових дій в Україні. Проаналізовано найбільш популярні методи та інструменти дистанційного навчання іноземних мов у ЗВО. Авторами охарактеризовано основні недоліки та перепони в організації процесу навчання й запропоновано шляхи вирішення.

Ключові слова:
викладання іноземних мов у ЗВО, дистанційне навчання, ІКТ у навчальному процесі, методи та інструменти викладання іноземних мов, курс «Іноземна мова за професійним спрямуванням», система Moodle, освіта під час війни в Україні.

Resume:
Kryvonos Iryna, Lemeshchenko-Lagoda Viktoriia. Relevant aspects of foreign language teaching during the war in Ukraine.
The education system is one of those areas that have felt the most negative impact of military operations in Ukraine. The use of a wide range of ICT improved the actual quality of teaching disciplines in institutions of higher education, and ensured the transition of Ukrainian education to a new level. However, the rapid spread of distance education in the world not only opened wide opportunities for students and teachers, but also posed many challenges to them. The work emphasizes that distance learning methods are not appropriate enough in the conditions of war in Ukraine, and might even lose their effectiveness, need to be revised, adapted and improved. The article states that the integration of ICT in education serves many purposes, the most important of which are free access to educational materials, high mobility and convenience. The authors highlighted the most effective methods for ensuring a sufficient level of foreign language training in the conditions of distance education, among which they singled out the communicative method, the project method, and the simulation method, the implementation of which is supported by the use of video conferencing tools and distance learning environments. The main shortcomings and obstacles in the organization of the learning process were characterized and solutions were proposed taking into account modern realities in Ukraine. Problems of a technical nature, the instability of the security situation, being in different countries of the world lead to the fact that the existing teaching methods need to be revised, constantly adapted to the rapidly changing situation, and in some places, they completely lose their relevance. At present, the success of students' training depends primarily on the readiness and ability of the teacher to organize the most flexible training process.

Key words:
foreign languages teaching at the higher education institutions, distance learning, ICT in the educational process, methods and tools for teaching foreign languages, the course "Foreign language for professional purposes", Moodle, education during the war in Ukraine.

Постановка проблеми. 24 лютого 2022 року розпочалося повномасштабне вторгнення російської федерації на територію незалежної України, яке докорінно змінило життя українців, зачепивши всі без винятку сфери людської діяльності. На півдні та сході України на цей час тривають запеклі бої, а міста, розташовані на відносній відстані від лінії фронту, страждають від постійних артилерійських обстрілів.

Вторгнення росії в Україну забрало життя десятків тисяч солдатів і цивільних осіб та спричинило велику гуманітарну катастрофу і найтяжчу кризу біженців у Європі з часів Другої світової війни.

Система освіти є однією з тих сфер, які найбільше відчули на собі негативний вплив воєнних дій. Кожного дня зростає кількість закладів освіти, які було пошкоджено або вщент зруйновано, майже 20 вищих навчальних закладів та понад таку ж кількість коледжів було переміщено в інші міста України, на підконтрольні території. Тисячі школярів і студентів стали вимушеними переселенцями.

В умовах військових дій та постійної загрози життю і здоров'ю студентів та викладачів, адміністрація Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного (ТДАТУ) вирішила продовжувати освітній процес дистанційно за допомогою інструментів такого навчання. Враховуючи той факт, що дистанційна форма навчання активно впроваджувалася в університеті протягом останніх років у зв'язку з пандемією COVID-19, перехід на дистанційне навчання мав би відбутися швидко та легко. Однак, внаслідок окупації міста й посилення дезінформації російської пропаганди, виникли нові труднощі, які проявилися у численних технічних перешкодах, що завадили продовженню активного освітнього процесу.

В умовах окупації міста для викладачів і студентів склалася ситуація, у межах якої організація звичайного навчального процесу у дистанційному форматі стала абсолютно неможливою: студенти, які вимушено виїхали за кордон, мають обов'язково відвідувати мовні курси чи шукати тимчасову роботу, щоб

існувати і вижити за межами своєї країни; студенти, які залишились в окупації, зазнають значних технічних обмежень (блокування українських ресурсів, необхідність встановлення VPN-програм, відключення інтернет-зв'язку); студенти, які знаходяться на території підконтрольній Україні, потерпають від постійних атак ворога та вимушені йти до укриття під час сигналу повітряної тривоги. Усі ці проблеми є характерними для українських викладачів і студентів, які перебувають у різних куточках світу. Враховуючи нові умови суворої реальності, стало зрозуміло, що звичні методи дистанційного навчання не є доцільними, а подекуди й втрачають свою ефективність, потребують переосмислення, адаптації та удосконалення з метою забезпечення ефективного навчального процесу й рівних умов доступу до освіти для всіх учасників освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню зазначеної проблеми присвятили свої розвідки низка вітчизняних та зарубіжних вчених: особливості дистанційного навчання розкрили О. Будзяк, В. Будзяк, Я. Григошкіна, І. Яненко, О. Янишин, Emrah Ekmekçi. Методи викладання іноземної мови вивчали С. Ніколаєва, Г. Борецька, Є. Соловйова, Н. Сергєєва, Є. Малюга, Л. Сакаєва, а принципи та підходи до викладання іноземних мов у ЗВО були охарактеризовані у С. Симоненко, О. Супрун. Вплив інформаційних комп'ютерних технологій (ІКТ) на освітній процес розглядали Н. Зайцева, Т. Калініченко, О. Титова, Т. Шаргун, С. Шаров, Т. Шарова.

Оволодіння студентами цифровими й мовними навичками відкриває шляхи до ефективного індивідуального навчання, різноманітних можливостей та доступу до інформації високої якості.

Як відомо, дистанційне навчання – це добре організована і контрольована самоосвіта з використанням комп'ютерних технологій та комунікаційних мереж. І якісні мультимедійні матеріали є частиною ресурсу дистанційного навчання, але головним його аспектом є постійне інтерактивне спілкування між студентом та викладачем (Григошкіна, Яненко, & Янишин, 2023).

Під час глобальної пандемії COVID-19 викладачі мали можливість у рівних для всіх умовах організувати навчання у дистанційному форматі, випробовуючи різноманітні прийоми та методи, використовуючи широкий спектр ІКТ, чим значно поліпшували якість викладання й забезпечували перехід української освіти на новий рівень. Однак, стрімке поширення дистанційної освіти у світі не тільки відкривало перед студентами та викладачами широкі можливості, але й ставило перед ними чимало викликів (Ekmekçi Emrah, 2015). Серед них доцільно виділити необхідність розвитку високого рівня відповідальності і самоорганізації й підтримку мотивації до навчання на достатньому рівні, особливо у процесі вивчення іноземних мов студентами технічного профілю, для яких знання іноземної мови є другорядним завданням, що не впливає прямо на виконання своїх професійних обов'язків. У цьому випадку значне навантаження додавалось до основної роботи викладачів іноземних мов, які мали постійно наголошувати на важливості вивчення іноземної мови для подальшого кар'єрного зростання та підкреслювати значення розширення можливостей працевлаштування як у межах України, так і за кордоном. Фактично, постійно наголошувалось на тому, щоб ефективно функціонувати в робочому середовищі незалежно від типу та розміру компанії, країни, вкрай важливо мати високий рівень комунікативної компетенції (Symonenko, Zaitseva, Titova, & Vynogradova, 2019, с. 306).

Окрім цього, як влучно зазначає науковець Т. Калініченко, оволодіння іноземними мовами в сучасному глобалізованому світі є найважливішою навичкою для тих, хто має бажання досягти успіху в професійній діяльності (Калініченко, 2021, с. 110).

Згідно практичного досвіду діяльності, викладачі іноземної мови здатні здійснювати значний вплив на мотивацію студентів до вдосконалення їхньої комунікативної компетенції, а також до оволодіння іноземною мовою за професійним спрямуванням (Symonenko, Zaitseva, Titova, & Vynogradova, 2019, с. 307).

Саме використання сучасних інтернет-технологій у навчальному процесі дає змогу здобувачам освіти полегшити вивчення іноземних мов під час дистанційного навчання засобами (Шаргун, Бушко, & Мосіна, 2020):

− тренування своїх навичок аудіювання і читання;

− долання мовних перешкод шляхом занурення в мовне середовище й ознайомлення з різними онлайн-ресурсами для виконання завдань;

− обговорення іноземною мовою будь-яких питань у позааудиторний час, або на визначених робочою програмою заняттях для перевірки засвоєння самостійно опрацьованого матеріалу. В результаті це підвищить мотивацію здобувачів для вивчення мови й досягнення успіхів у майбутній професійній діяльності.

До того ж, як указує науковець О. Тітова, ІКТ впливають на цілі, зміст навчання, форми і

методи навчання, а також на співпрацю викладачів і студентів, забезпечуючи розвиток інформаційної грамотності студентів, навичок опрацювання інформації, створення та об'єднання ідей у нові комбінації та перенесення їх у різні ситуації, що забезпечує готовність студентів до інноваційної діяльності (Titova, Luzan, Sosnytska, Kulieshov, & Suprun, 2021).

Науковці вважають, що інтеграція ІКТ в освіту слугує багатьом цілям, найважливішими з яких є вільний доступ до навчальних матеріалів, висока мобільність та зручність. Також це дозволяє урізноманітнити процес підготовки майбутніх фахівців і підвищити його ефективність (Sharov, Kolmakova, Sharova, & Pavlenko, 2021).

Після початку повномасштабного вторгнення рф на територію України Міністерство освіти і науки України рекомендувало на підконтрольній території України здійснювати освітній процес у формах: очній, змішаній чи дистанційній. Вибір форми навчання прямо пов'язаний з можливостями забезпечення збереження життя суб'єктів освітнього процесу. Тому домінуючою формою навчання у закладах вищої освіти, що знаходяться у безпосередній близькості до лінії фронту є дистанційна. Попри всі переваги дистанційної форми навчання, в умовах війни вона не здатна в повній мірі забезпечити стабільність та безперебійність навчання. Основними ризиками у момент проведення занять є: відсутність доступу до мережі інтернет; відсутність світла; повітряні тривоги й необхідність переміщення в укриття; відсутність доступу до комп'ютера; термінова евакуація за умов попадання в зону активних бойових дій тощо (Будзяк, & Будзяк, 2022). Як зазначають згадані науковці, воєнний стан суттєво впливає на рівень забезпечення стабільності та безперервності навчального процесу залежно від місця територіального перебування суб'єктів освітнього процесу вищої освіти, зокрема, він впливає й на саму організацію освітнього процесу у закладах вищої освіти (ЗВО) і відображається на вступній кампанії закладів вищої освіти у 2023–2024 н. р.

Науково-педагогічні працівники і здобувачі, до того ж, можуть знаходитись в різних регіонах і в різних безпекових ситуаціях, перебуваючи в інших містах або за кордоном, не всі можуть мати доступ до мережі інтернет, не всі постійно беруть участь в освітньому процесі. Слід також пам'ятати про постійну небезпеку, бо сигнал повітряної тривоги може пролунати у будь-який час. Тому під час організації занять треба брати до уваги можливість доєднання до занять у режимі відеоконференцій, наявність і якість інтернет-зв'язку, технічні можливості учасників освітнього процесу та враховувати різницю в часі. Все це призводить до перегляду вже існуючих та звичних методів дистанційного навчання та пошуку альтернативних, або адаптації тих, що вже існують до нових реалій.

Формулювання цілей статті. Головною метою нашого дослідження є необхідність проведення критичного аналізу наявних методів та інструментів дистанційного навчання іноземних мов та визначення доцільності їх використання під час ведення бойових дій на території України.

Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань:

- критично проаналізувати найбільш популярні методи й інструменти дистанційного навчання іноземних мов у ЗВО;
- розкрити особливості організації навчального процесу в умовах ведення активних бойових дій;
- визначити доцільність використання тих чи інших інструментів дистанційного навчання іноземних мов з урахуванням сучасних реалій;
- охарактеризувати основні недоліки та перепони в організації процесу навчання й запропонувати шляхи вирішення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методисти у сфері викладання іноземних мов, у тому числі спеціалізованих курсів «Іноземна мова за професійним спрямуванням», пропонують зараз низку методів, прийомів та інструментів для забезпечення достатнього рівня іншомовної підготовки в умовах дистанційної освіти. Найефективнішими серед них вважаються комунікативний метод, конструктивний метод, метод проєктів, метод симуляцій, метод сценарію та кейс-метод, реалізація яких підтримується використанням інструментів відеоконференцій, середовищ дистанційного навчання, таких як Moodle, MOOC-курсів, інтерактивних додатків тощо.

Не зважаючи на усі перепони, **комунікативний метод** навчання іноземних мов, особливо курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням», залишається провідним у порівнянні з іншими, оскільки сприяє формуванню, перш за все, комунікативної компетентності, визначальної для студентів немовних спеціальностей, які будуть використовувати іноземну мову саме у процесах міжкультурної комунікації. Комунікативний метод дозволяє студентам навчатися «комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно, усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією» (*Сучасні технології навчання…*, 2015, с 303).

Серед класичних переваг методу – студенти вдосконалюють навички усного мовлення, долається страх перед помилками, а серед недоліків методу – не надається належна увага якості мови, швидке досягнення меж комунікативної компетенції.

Під час дистанційного навчання інструменти для проведення відеоконференцій (ZOOM, Google Meet, ADOBE CONNECT, DISCORD, FreeConference, Webex, Microsoft Teams, та інші) цілком забезпечують необхідним середовищем для успішного використання комунікативного методу навчання іноземних мов, однак, варто брати до уваги фактори технічних та безпекових обмежень, які мають значний вплив на успішність використання такого методу. Так, якщо лунає сигнал повітряної тривоги, студент та викладач вимушені перервати заняття майже на півслові, та пройти до безпечного місця. Після повернення до заняття втрачається основна думка щодо теми обговорення, розпочата до початку тривоги, і студенти відчувають труднощі у продовженні комунікації на тому ж рівні. Більш того, студенти, які перебувають на окупованих територіях, не завжди мають змогу вільно висловлювати свої думки чи взагалі підключатись до відеоконференцій, відчуваючи страх за своє життя від постійного залякування та активної пропаганди ворога. У цей же час студенти, які вимушено покинули країну і мають змогу підключатись до відеоконференцій, змушені чекати на викладача та своїх одногрупників, виконуючи інші завдання, що також є перепоною до налагодження ефективної комунікації після повернення до заняття.

Конструктивний метод навчання ґрунтується на власне активному навчанні студентів. Викладач має роль інструктора, який допомагає сприйняти навчальний процес, спрямовує студентів самостійно конструювати свою діяльність. Конструктивний розвиток особистості містить у собі розширення активності студентів, частина відповідальності переноситься з викладача на студентів, підключає їх до організації навчального процесу, збільшує їхню віру у свої сили. У традиційній формі освіти знання передавали тому, хто навчається у готовому вигляді, а завдання конструктивного методу викладання – навчати новому мисленню, методам пізнання і самоорганізації (Кудря, 2021). Перевагами методу є те, що відбувається підготовка студентів до реального життя, реальних життєвих ситуацій у реальному часі. Але цей метод краще використовувати в групах з постійним складом присутніх на заняттях студентів, щоб всі зрозуміли підготовчі інструкції викладача з наступними етапами пошуку матеріалу самостійно. Проєктна робота може служити прикладом, але під час дистанційного навчання і воєнного стану, проєктна робота з групової трансформується в індивідуальну роботу студента.

Метод проєктів використовують у закладах вищої освіти як один із сучасних творчих підходів, що сприяє успішній реалізації цілей та завдань викладання та вивчення іноземних мов. За допомогою колективної та/ а саме індивідуальної діяльності, студенти здійснюють відбір, складання плану/структури та систематизацію матеріалу з обраної теми і працюють над проєктом (Кудря, 2021). Метод проєктів успішно реалізується за допомогою використання нових ІКТ. ІКТ дозволяють органічно інтегрувати знання студентів з різних областей (міжпредметні проєкти) у вирішенні однієї проблеми зі співвідношенням з реальним життям, дозволяють застосовувати отримані знання на практиці, генеруючи нові ідеї, орієнтуючись на продукт, результат, враховуючи цілісність проєкту, що і сприяє розвитку комунікативної компетентності. Під час дистанційного навчання в умовах ведення активних воєнних дій стає практично неможливою реалізація групових проєктів, оскільки студенти знаходяться в різних місцях, мають різні умови проживання й різні технічні ресурси для проєктної діяльності. Більш того, подекуди виникають проблеми з підготовкою індивідуальних проєктів, особливо у здобувачів, що знаходяться на окупованих територіях.

Під час навчання студентів немовних ЗВО курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» успішно застосовують **метод симуляцій** (англ. Simulation – імітувати для тренувальних потреб). Студентам пропонують різні симуляційні ігри, надаючи можливість відпрацьовувати свої навички, застосовувати знання з метою виконання різних завдань, імітуючи реальні ситуації, наприклад, в професійній діяльності, спеціалізованих задачах. Студенти зацікавлені у ситуації, цілком занурюються у процес, перевтілюються у нові ролі, шукають вирішення означеним проблемам. Метод симуляції допомагає впорядкувати знання студентів, навчити терміновим рішенням. Однак, відсутність практичного навчання через окупацію навчальних баз та лабораторних приміщень, обмеженість доступу до професійного обладнання напряму діє на здатність здобувачів швидко вирішувати професійні задачі, що зі свого боку впливає на моделювання ситуації іноземною мовою.

Метод асинхронного навчання з використанням середовищ дистанційної освіти

(наприклад, Moodle) набув широкою популярності ще задовго до пандемії COVID-19 та введення воєнного стану на території України. Система Moodle орієнтована на співпрацю та взаємодію між викладачем і студентом під час аудиторних й позааудиторних занять для спільної реалізації навчальних завдань. Масштабне впровадження цієї системи у навчальний процес ТДАТУ розпочалося у 2014–2015 н. р. й було оновлено в 2020 році (Lemeshchenko-Lagoda, Kryvonos, & Kolodii, 2020).

Використовуючи систему Moodle викладач має змогу зафіксувати контактну інформацію студента, створити чат, де студенти можуть обговорити з викладачем цікаві або незрозумілі питання. Додатковою перевагою є те, що система оптимізована для мобільних пристроїв, що підвищує зручність та мобільність. Студент може читати матеріал або виконувати тести в будь-який час і в будь-якому місці, а це іноді допомагає в критичних ситуаціях обмеженого доступу до комп'ютера або мережі Інтернет.

Водночас використання системи Moodle не дає викладачу можливості повністю контролювати діяльність студентів під час онлайн-занять, особливо, коли все ускладнюється постійними перебоями зв'язку й нестабільним інтернет-з'єднанням, великою кількістю файлів з навчальними матеріалами або технічними проблемами. До того ж, більшість викладачів страждають від надлишку спілкування й необхідності бути на зв'язку. Іншою проблемою є недостатній рівень персоналізації під час роботі у системі – фактично, знаючи логін і пароль, виконати завдання може будь-яка людина (Lemeshchenko-Lagoda, Kryvonos, & Kolodii, 2022).

Висновки. Використання дистанційних технологій навчання, враховуючи актуальну ситуацію в Україні, є, безперечно, чи не єдиним виходом для реалізації освітньої діяльності переміщеними закладами освіти. Використання сучасної методики й методів дистанційного викладання іноземних мов у вищій школі дозволяє більш ефективно вирішувати цілий ряд дидактичних і соціокультурних задач на занятті. Проте, незважаючи на доцільність використання багатьох з них, і студенти, і викладачі вимушені підлаштовуватись під зовнішні умови та чинники, що на жаль, мають негативний вплив на освітній процес в цілому. Проблеми технічного характеру, нестабільність безпекової ситуації, перебування у різних державах світу призводить до того, що наявні методи навчання потребують переосмислення, постійної адаптації до швидкозмінної ситуації, а подекуди зовсім втрачають свою актуальність. Наразі успішність навчання здобувачів у першу чергу залежить від готовності та вміння викладача організувати максимально гнучкий процес навчання та оптимізувати виконання усіх наявних завдань, використовуючи найбільш прийнятні методи та інструменти навчання. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у напрацюванні нових та адаптації вже існуючих методів, підходів та інструментів навчання.

Список використаних джерел

Будзяк О.С., & Будзяк В.М. (2022). Сучасна Вища Освіта в умовах війни. *Освітній процес в умовах воєнного стану в Україні: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації*, 3 травня – 13 червня 2022 року. Одеса: Видавничий дім «Гельветика». С. 45–48.

Григошкіна Я., Яненко І., & Янишин О. (2023). Сучасні технології викладання іноземних мов: аналіз технологій для забезпечення ефективної індивідуальної освіти. *Академічні візії*. 21. URL: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8143262.

Калініченко Т.М. (2021). Використання цифрових технологій в навчанні іноземних мов: виклики сучасності. *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами: матеріали III Міжнар.наук.-практ. інтернет-конф.* Переяслав. С. 109–110. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/8761].

Кудря М. (2021). Сучасні методики викладання іноземних мов у вищій школі України. *All Ukrainian scientific-practical magazine Principal of School Liceum Gymnasium*. 1 (86). С. 222–230.

Лемещенко-Лагода В.В., Кривонос І.А., & Колодій О.С. (2022). Challenges and opportunities for teachers in organizing of students' self-study work during distance learning at higher education institutions. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 4. 149 с.

Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у

References

Budziak, O.S., & Budziak, V.M. (2022). Modern Higher Education in the conditions of war. The educational process in the conditions of martial law in Ukraine: materials of the All-Ukrainian Scientific and Pedagogical Advanced Training, May 3 – June 13, 2022. Odesa: Helvetica Publishing House. P. 45–48. [in Ukrainian]

Hryhoshkina, Ya., Yanenko, I., Yanyshyn, O. (2023). Modern technologies of teaching foreign languages: analysis of technologies to ensure effective individual education. Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research). https://doi.org/10.5281/zenodo.8143262 [in Ukrainian]

Kalinichenko, T.M. (2021). Use of digital technologies in learning foreign languages: modern challenges. Modern methods of teaching foreign languages and translation in Ukraine and abroad: materials of the III International scientific-practical Internet Conf. Pereyaslav P. 109–110. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/8761[in Ukrainian]

Kudria, M. (2021). Modern methods of teaching foreign languages in higher educational institutions of Ukraine. ResearchGate. All Ukrainian scientific-practical magazine Principal of School Liceum Gymnasium. 1 (86). P. 222–230. https://www.researchgate.net/publication/356835673_SUCASNI_METODIKI_VIKLADANNA_INOZEMNIH_MOV_U_VISIJ_SKOLI_UKRAINI [in Ukrainian]

Lemeshchenko-Lahoda, V.V., Kryvonos, I.A.,

загальноосвітніх і вищих навчальних закладах. (2015). Колективна монографія. С.Ю. Ніколаєва (Заг. ред). Київ: Ленвіт. 444 с.

Шаргун Т.О., Бушко Г.О., & Мосіна Ю.С. (2020). Сучасні аспекти викладання англійської мови в технічних закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць.* Запоріжжя, 1 (70). С. 1–15. URL:http://eadnurt.diit.edu.ua/jspui/handle/123456789/11968]:

Ekmekçi Emrah Distance-education in Foreign Language Teaching: Evaluations from the Perspectives of Freshman Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. (2015). Volume 176. P. 390–397. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.487.

Lemeshchenko-Lagoda, V., Kryvonos, I., & Kolodii, O. (2020). Integration of information and communication technologies into the process of learning the course of English for specific purposes as one of the requirements for sustainable future development. *The International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters (ICSF 2020).* Kryvyi Rih, Ukraine, May 20–22, 2020. Volume 166. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610005

Sharov S., Kolmakova V., Sharova T., & Pavlenko A. (2021). Analysis of MOOC on Programming for IT Specialist Training. *TEM Journal*. Volume 10. Issue 4. P. 1884-1894. ISSN 2217-8309, DOI: 10.18421/TEM104-52

Symonenko S., Zaitseva N., Titova O., & Vynogradova M. (2019). Development of Communicative Competence as a Precondition of Competitive Software Engineer Formation. *Modern Development Paths of Agricultural Production.* p. 307-315.

Titova, O., Luzan, P., Sosnytska, N., Kulieshov, S., & Suprun, O. (2021). Information and Communication Technology Tools for Enhancing Engineering Students' Creativity. In: Ivanov, V., Trojanowska, J., Pavlenko, I., Zajac, J., Peraković, D. (eds) *Advances in Design, Simulation and Manufacturing IV. DSMIE 2021. Lecture Notes in Mechanical Engineering*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77719-7_33.

& Kolodii, O.S. (2022). Challenges and opportunities for teachers in organizing of students' self-study work during distance learning at higher education institutions, Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies., Vol. 4. 149 p. [in Ukrainian]

Nikolaieva, S.Yu. (2015). Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in general education and higher educational institutions. Collective monograph. S.Yu. Nikolayeva (General editor). Kyiv: Lenvit. 444 p. [in Ukrainian]

Sharhun, T.O., Bushko, H.O., & Mosina, Yu.S. (2020). Modern aspects of teaching English in technical institutions of higher education: Vol. T.1, 70 (Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools). http://eadnurt.diit.edu.ua/jspui/handle/123456789/11968 [in Ukrainian]

Ekmekçi, E. (2015). Distance-education in Foreign Language Teaching: Evaluations from the Perspectives of Freshman Students. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 176, 390–397. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.487 [in English]

Lemeshchenko-Lagoda, V., Kryvonos, I., & Kolodii, O. (2020). Integration of information and communication technologies into the process of learning the course of English for specific purposes as one of the requirements for sustainable future development. E3S Web of Conferences. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610005 [in English]

Sharov, S., Kolmakova, V., Sharova, T., Pavlenko, A. (2021). Analysis of MOOC on Programming for IT Specialist Training. TEM Journal, 1884–1894. https://doi.org/10.18421/tem104-52 [in English]

Symonenko, S., Zaitseva, N., Titova, O., Vynogradova, M. (2019). Development of Communicative Competence as a Precondition of Competitive Software Engineer Formation. In: Nadykto, V. (eds) Modern Development Paths of Agricultural Production. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14918-5_32 [in English]

Titova, O., Luzan, P., Sosnytska, N., Kulieshov, S., Suprun, O. (2021). Information and Communication Technology Tools for Enhancing Engineering Students' Creativity. In: Ivanov, V., Trojanowska, J., Pavlenko, I., Zajac, J., Peraković, D. (eds) Advances in Design, Simulation and Manufacturing IV. DSMIE 2021. Lecture Notes in Mechanical Engineering. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77719-7_33 [in English]

Відомості про авторів:
Кривонос Ірина Анатоліївна
iryna.kryvonos@tsatu.edu.ua
Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного
вул. Жуковського, 66,м. Запоріжжя, Запорізька обл., 69600, Україна

Лемещенко-Лагода Вікторія Володимирівна
viktoriia.lemeshchenko-lagoda@tsatu.edu.ua
Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Запорізька обл., 69600, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-55-60

Матеріал надійшов до редакції 29. 09. 2023 р.
Прийнято до друку 10. 10. 2023 р.

Information about the authors:
Kryvonos Iryna Anatoliivna
iryna.kryvonos@tsatu.edu.ua
Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University
Zhukovskyi Street, 66, Zaporizhzhia, Zaporizhzhian region, 69600, Ukraine

Lemeshchenko-Lagoda Viktoriia Volodymyrivna
viktoriia.lemeshchenko-lagoda@tsatu.edu.ua
Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University
Zhukovskyi Street, 66, Zaporizhzhia, Zaporizhzhian region, 69600, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-55-60

Received at the editorial office 29. 09. 2023.
Accepted for publishing 10. 10. 2023.

УДК 373.2.015.31:172.15:7

НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ФОРМУВАННЯ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Валентина Ляпунова, Ірина Негрій

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто актуальну на сьогоднішній день проблему використання засобів українського мистецтва для ефективного процесу формування національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку. Встановлено, що потрібно використовувати ефективні засоби українського мистецтва, які в подальшому допоможуть сформувати у дитячій свідомості «зародки» національної свідомості. Надано тлумачення понять «національна ідентичність», «національна свідомість» та «українська національна ідентичність» у сучасній призмі української історії. Описано позитивний вплив українського мистецтва на процес формування національної свідомості дітей старшого дошкільного віку. Наголошено, що музика, живопис та мультиплікація ефективно вливають на формування національної ідентичності та свідомості дітей старшого дошкільного віку. Також у статті наведено приклади з української культури та мистецтва, які допомагають дитині старшого дошкільного віку встановлювати власні життєві цінності та формувати патріотичну позицію. Розглянуто та проаналізовано творчість українського співака та композитора А. Пивоварова, його збірка «Твої вірші, мої ноти» та її вплив на дитину старшого дошкільного віку. Проаналізовано живописні композиції української художниці М. Примаченко. З'ясовано, який вплив має творчість М. Примаченко для української культури, як її твори допомагають формувати національну ідентичність у дитини старшого дошкільного віку. Наголошено, що мультиплікаційні фільми – один з найдієвіших засобів мистецтва, за допомогою якого у дитини старшого дошкільного віку можна сформувати сімейні, духовні, моральні, культурні та національні цінності. Описано, що використовуючи «правильні» мультфільми, ми формуємо у дітей старшого дошкільного національні цінності. Охарактеризовано основні шляхи використання різних видів мистецтва для ефективного процесу формування національної ідентичності дітей старшого дошкільного віку у закладах дошкільної освіти.

Ключові слова:
старший дошкільний вік; національна ідентичність; мистецтво; сучасна музика; живопис; мультфільм; етнопедагогіка; національно-культурна свідомість.

Resume:
Liapunova Valentyna, Nehrii Iryna. National identity and possibilities of its formation through the means of art in children of older preschool age.
The article examines the currently relevant problem of using the means of Ukrainian art for the effective process of national identity formation in older preschool children. It was established that it is necessary to use effective means of Ukrainian art, the results of which in the future will form the «germs» of national consciousness in children's minds. The interpretation of the concepts of «national identity», «national consciousness» and «Ukrainian national identity» in the modern prism of Ukrainian history is given. The positive influence of Ukrainian art on the process of formation of national consciousness of older preschool children is described. It is emphasized that music, painting and animation effectively influence the formation of national identity and consciousness of older preschool children. The article provides examples from Ukrainian culture and art that help a child of older preschool age to establish his own life values and form a patriotic position. The work of the Ukrainian singer and composer A. Pyvovarov, his collection «Your poems, my notes» and its influence on a child of older preschool age is considered and analyzed. The painting compositions of the Ukrainian artist M. Prymachenko are analyzed. It was found out what influence M. Prymachenko's work has on Ukrainian culture, how her works help to form national identity in a child of older preschool age. It is emphasized that animated films are one of the most effective means of art, with the help of which it is possible to form family, spiritual, moral, cultural and national values in a child of older preschool age. It is described that by using «correct» cartoons, we form national values in older preschool children. The main ways of using various types of art for the effective process of forming the national identity of older preschool children in preschool education institutions are characterized.

Key words:
senior preschool age; national identity; art; modern music; painting; cartoon; ethnopedagogy; national and cultural consciousness.

Постановка проблеми. Виховання почуття патріотизму, формування національно-свідомої особистості та української ідентичності – це основні пріоритетні напрямки виховання у дітей в сучасних умовах розвитку українського суспільства. Зараз, коли Україна бореться за свою цілісність як держава, відроджується її історична пам'ять, культура, мистецтво, мова, відповідно цього формується нова система виховання підростаючого покоління.

Важливими компонентами оновлення змісту освіти є забезпечення національних цінностей, невіддільність освіти від національного ґрунту. У Законі України від 13.12.2022 року «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» наголошено на необхідності створення основних засад для формування та реалізації державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, як складової забезпечення національної безпеки України та виховання громадянина України і світу» (*Про основні засади*…, 2022).

Реалізація національного виховання в системі освіти України має ґрунтувати виховну діяльність на процесі формування патріотизму та національної ідентичності у дітей, починаючи з дошкільного віку для кращого розуміння історії та культури свого народу, його унікальності та самобутності.

Нам імпонує думка української науковиці Н. Пелагеша, що для «відтворення» національної ідентичності потрібен «специфічний завод і таким заводом є національна освітня комунікаційна система» (Пелагеша, 2008, с. 36). Зазначимо, що усвідомлення дитиною приналежності до певної нації починає формуватися в старшому дошкільному віці і впродовж життя остаточно закріплюється.

Розвиток національно-патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку визначається системою спрямованих заходів та педагогічних впливів, які формують поняття «національна ідентичність» в їхньому світобаченні у майбутньому.

Одним з найефективніших засобів формування національної ідентичності, на думку М. Жидкової є мистецтво: «Мистецтво – особлива форма відображення дійсності, естетичний художній феномен, який передає красу навколишнього, внутрішнього світу людини через осмислення фундаментальних категорій «краса», «гармонія», «пропорційність», «довершеність», самосвідомість і патріотизм… Патріотизм стає сьогодні особливо актуальним, одне з головних завдань – це почуття любові до Батьківщини. І тому стануть у нагоді уроки малювання на теми, які висвітлюють побут, уроки декоративно-прикладного мистецтва, уроки малювання пейзажів рідного краю, портрети українських діячів, предметів побуту тощо. Завдання – викликати у дітей інтерес до країни» (Жидкова, 2022).

Отже, враховуючи вищезазначену інформацію, констатуємо, що пізнання найкращих перлин українського мистецтва дозволяє глибше зрозуміти етапи становлення України як держави, її звичаї та традиції, фольклор, усвідомити менталітет народу та його неповторність. Сприймаючи твори мистецтва (музика, картини, усна народна творчість), діти старшого дошкільного віку проявляють емоції – радість, сум, переживання за долю героїв, гнів до ворогів, які викликають відчуття патріотизму, а в подальшому і формування національної ідентичності. Від набутого у дитинстві почуття патріотизму залежить становлення національно свідомого громадянина українського суспільства. Зважаючи на це, необхідно, щоб мистецькі твори, зокрема музика, казки, звичаї та символи, які дитина вивчає у старшому дошкільному віці, були зрозумілі і лишили в її пам'яті глибокий слід. Формування національної ідентичності має відбуватися з дошкільного віку у взаємодії з засобами мистецтва, адже це формує любов до рідного дому, до землі, до природи, до людей, які оточують дитину, до минулого та сьогодення України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічну основу дослідження становлять ідеї вітчизняних та зарубіжних науковців щодо формування національної ідентичності засобами мистецтва у дітей старшого дошкільного віку. Надаємо ключові дослідження з цієї проблематики:

- поняття «ідентичності» (І. Кант, Г. Гегель);
- поняття «національна ідентичність» та основи її формування (Р. Баумайстер, Е. Гоффман, Е. Дюркгейм, Дж. Мід);
- питання формування «української національної ідентичності» (І. Бех, Ю. Завалевський, П. Ігнатенко, О. Сухомлинська, К. Чорна);
- патріотичне виховання дітей дошкільного віку (О. Духнович, С. Русова, К. Ушинський, І. Кучинська, Я. Чепіга, А. Макаренко, В. Сухомлинський);
- поняття «етнопедагогіка» як основа формування національної ідентичності; етнопедагогіка – це наука про досвід народу у справі виховання молоді, про його педагогічні погляди, наука про педагогіку побуту, сім'ї; предметом етнопедагогіки є досвід навчання й виховання дітей, накопичений конкретним етносом за тривалий час його існування (О. Будник (2002), О. Духнович, М. Степинк, М. Стельмахович, Е. Хакимов);
- виховання дітей за допомогою засобів мистецтва (І. Зязюн, Л. Коваль, А. Комарова, І. Регейло).

Нам імпонує думка дослідниці І. Кучинської, яка зазначає: «…виховання громадської культури не може відбуватися без пріоритету патріотичного виховання, ціннісного ставлення до Батьківщини, її культури, мови, традицій, усвідомлення своєї відповідальності за її долю. Зауважимо, що патріотизм – це любов до Батьківщини, відповідальність за її долю і готовність служити її інтересам, а в разі самовіддано боронити здобутки свого народу; соціально-політичний і моральний принцип, що в загальній формі виражає вищеназвані почуття та емоційні стани» (Кучинська, 2014, с. 156).

У своїй монографії «Українська ідентичність: феномен і засади формування» М. Степико стверджує, що «…формування національної ідентичності – це процес самовизначення людини і у реальних, і у символічних конструктах етнічного та національного простору» (Степико, 2011, с. 9).

Існує інша думка щодо досліджуваного феномену: науковиця О. Рейпольська наголошує, що: «Характерною особливістю старших дошкільників є поява інтересу до проблем, які виходять за рамки особистого досвіду. Через книги і предмети дитина знайомиться з тваринами й рослинами далеких країн, звичаями й зовнішнім виглядом різних народів і епох, з різноманітними жанрами живопису та іншими видами українського мистецтва» (*Розвиток старшого дошкільника*…, 2021).

Однак аналіз психоло-педагогічної та мистецької літератури дає змогу констатувати, що питання формування національної ідентичності старшого дошкільника недостатньо висвітлено. Процес формування національної ідентичності дитини старшого дошкільного віку потрібно починати з прищеплювання любові до рідної землі, рідної мови, культури та природи на всіх заняттях у закладах дошкільної освіти.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати процес формування національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану в країні; з'ясувати сутність понять «національна ідентичність», «національна свідомість» та «українська національна ідентичність»; простежити вплив основних видів мистецтва (музика, живопис, мультиплікаційний фільм) на формування української національної ідентичності у старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нинішня ситуація в Україні (повномасштабна війна, яка розпочалася 24 лютого 2022 року) дала українському суспільству потужний імпульс до змін, які помітні неозброєним оком. Деякі з них – однозначно позитивні і мають, безперечно, історичне значення, а саме відродження української національної ідентичності. Бо саме національна ідентичність є ключовим аспектом формування особистості, а в дитячому віці вона набуває особливого значення.

Важливо наголосити, що дошкільний період характеризується тим, що дитина підсвідомо засвоює погляди, оцінки, манери поведінки людей, які її оточують; формуються моральні риси характеру, поведінкові стереотипи; закладаються основи для формування національно-культурної свідомості та національної ідентичності. Формування національної ідентичності та свідомості є результатом системного національно-патріотичного виховання, яке можна здійснювати, використовуючи засоби українського мистецтва.

У Законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» є чітке визначення поняття «українська національна ідентичність – це стійке усвідомлення особою належності 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…*, 2022).

Головним аспектом, за допомогою якого відбувається формування національної ідентичності є національно-патріотичне виховання. З огляду на це, нам імпонує думка Н. Михальченко, який стверджував, що національно-патріотичне виховання є складовою загального виховного процесу підростаючого покоління, головною метою якого є набуття молодими громадянами соціального досвіду, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, формування особистісних рис громадянина Української держави, фізичної досконалості, моральної художньо-естетичної, інтелектуальної, правової, трудової, екологічної культури (Михальченко, 2021).

У процесі наукового дослідження ми дійшли твердження, що потрібно використовувати різні види мистецтва для формування національної ідентичності старших дошкільнят в аспекті національно-патріотичного виховання, при цьому наголошувати на важливості розвитку любові до рідної країни, мови, культури та традицій.

Логіка нашого дослідження вимагала визначення сутності поняття: «українське мистецтво». Далі ми надаємо визначення цього поняття.

Українське мистецтво – це ключовий аспект культурної ідентичності України, що містить різноманітні прояви та форми вираження творчості, які виникали на теренах українських земель протягом віків; це об'єднання різноманітних видів мистецтва, таких як живопис, скульптура, література, музика, народне мистецтво, театр та інші, що відображають дух та традиції українського народу.

Українське мистецтво – це один з найбільш важливіших засобів створення і формування національної свідомості та ідентичності у процесі виховання дітей старшого дошкільного віку. Видатні українські просвітителі Г. Сковорода, Т. Шевченко, І. Франко підкреслювали важливість українського мистецтва, як форми національної свідомості, стверджуючи, що через нього відбувається передача культурних, етнічних, естетичних цінностей становлення національно-культурної особистості.

Українське мистецтво – це є сама природа, й історична пам'ять народу, і неперервний зв'язок у часі; має високоморальні основи, високі естетичні норми, а тому відіграє важливу роль у духовному розвитку нації; завжди має національний характер, що виявляється через складну систему зв'язків із природою, історією

народу, способом життя і праці що формують його світогляд, сприйняття, почуття, систему естетичних цінностей (Михальченко, 2021).

Одним із видів українського мистецтва є музика – потужній інструмент для формування національної свідомості дошкільників, що сприяє розвитку та пізнаванню української культурної спадщини. Використовуючи музику як засіб формування національної ідентичності дітей важливо враховувати їхні індивідуальні та вікові особливості. Музичні композиції можуть передавати дітям старшого дошкільного віку духовні, моральні, культурні та національні цінності.

На процес формування національної ідентичності у старших дошкільнят ефективний вплив має українська народна пісня, яка є невід'ємною частиною культурної спадщини українського народу. Українські народні пісні мають особливий музичний стиль, мелодії та поетичні тексти, що роблять їх унікальними виразниками мистецтва. Слід зауважити, що інколи прослуховування українських народних пісень може бути нецікавим для дитини, за рахунок «давності» творів або просто нерозуміння слів-термінів, які зустрічаються в цих піснях. Краса народних українських пісень (колядки, щедрівки, веснянки, козацькі, соціально-побутові, колискові) збагачує словниковий запас дітей дошкільного віку; розвиває мовлення (зв'язне, діалогічне, монологічне, егоцентричне); викликає інтерес до явищ та подій, оспіваних у піснях; закріплює традиції, звичаї та обряди українського народу. Впровадження української народної пісні у заняття з музики та її виконання під час таких занять для дітей старшого дошкільного віку сприяє формуванню почуття спільності та приналежності до великої української родини.

Враховуючи вищезгадане, не можемо не звернути увагу на сучасні українські музичні треки, які після повномасштабного вторгнення росії почали масово з'являтися в мас-медіа та впливати на дітей старшого дошкільного віку. Голова профільного підкомітету Комітету з питань гуманітарної та інформаційної політики О. Санченко пише: «Натрапив на цікаву статистику: «Економічна правда» дослідила, що у 2023 році українську музику на YouTube слухають у шість разів частіше за російську… Після 24 лютого 2022 року український YouTube радикально змінився: вітчизняні виконавці заполонили чарти. Ба більше, у рейтинг стали потрапляти старі твори досвідчених артистів. Українці потребували підтримки духу, а нові пісні воєнного часу лише писалися. Затребувано було все. Головна умова – українською…» (*Українські пісні*…, 2023).

На сьогоднішній день активно розвивається творчість українського співака А. Пивоварова в музичному просторі. Його збірка пісень «Твої вірші, мої ноти» – це пісні та дуети з популярними виконавцями записані на вірші відомих поетів та митців (Т. Шевченко «Думи мої, думи мої», Л. Українка «Тішся», Г. Чупринка «Очі», Л. Костенко «Валторна»), а також це переспіви українських народних пісень, які до вподоби і дорослим і дітям. Відомий співак зазначає, що його збірка пісень має українські елементи, які інтегровано в сучасну музику: «…Коли я почав заглиблюватися у світ української поезії, зрозумів, що це стане частиною моєї творчості. У нас є багато яскравих постатей, які впливали на розвиток культури та сприяли формуванню важливих ментальних рис українців. Я хочу, щоб про цих митців та їхню творчість дізнавалося якомога більше людей. Це головна мета проєкту «Твої вірші, мої ноти» і моя важлива місія. Цей альбом є відображенням внутрішнього світу українців. Послухавши його, можна дізнатися більше про українську душу та долю нашого народу» (*Твої Вірші, Мої Ноти*…, 2023); «…Ми маємо пишатися тим, що в нашій країні збереглися традиції, свята, завдяки чому навіть дитина у школі або в дитсадку впізнає сопілку або гуслі, цимбали тощо. Мелодії нашого етносу мають жити і в сьогоденні» (*Ми – голоси нашої країни*…, 2022).

На концертах співака й сьогодні завжди багато дітей, які знають слова його пісень і часто стають учасниками музикального дійства. Так виконавець знайомить юних глядачів з світом української поезії та пісні. Особливо юним слухачам імпонує авторська пісня А. Пивоварова «Маніфест» («Жовто-блакитне серце»). Вбачаємо доцільним процитувати приспів пісні:

Жовто-блакитне серце
І плаче, і сміється!
Жовто-блакитне серце
Ніколи не здається!
В кожній новій надії
Там є моя надія,
Допоки серце б'ється,
Моя країна б'ється! (Артем Пивоваров, 2023).

Текст пісні милозвучний, насичений епітетами та метафорами, легкий для сприймання дітьми старшого дошкільного віку. Цікаво, що пісню «Маніфест» дуже часто діти старшого віку називають «Жовто-блакитне серце», і більшість юних меломанів знають, що назва пісні символізує один з державних символів України – Державний прапор України (жовтий колір – це колір пшеничного поля, колір хліба, зерна, що дарує життя всьому сущому на землі. колір жовтогарячого сонця, без лагідних

променів якого не дозрів би, не заколосився б життєдайний хліб; синій колір – це колір ясного, чистого, мирного неба).

Отже, сучасна українська музика, розглянута вище на прикладі творчості співака, композитора та музиканта А. Пивоварова, може бути потужним інструментом для процесу формування національної свідомості дітей старшого дошкільного віку, передаючи їм українську культурну спадщину.

Також на позитивний процес формування національної ідентичності дитини старшого дошкільного віку має вплив живопис.

Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень дає змогу надати визначення цьому поняттю. Живопис – це вид образотворчого мистецтва, який використовує різноманітні засоби малювання для створення образів на плоскій поверхні, такій як полотно, картон, дошка чи інші матеріали; є одним із найстаріших та найпоширеніших способів вираження та втілення художньої ідеї *Базовий компонент…*, 2021); знайомить дітей старшого дошкільного віку зі спадщиною людства, прилучає їх до цінностей, збагачує власний життєвий досвід, відтворює національні традиції, свята та обряди; живописна композиція може містити символіку та національні символи, що сприяє розумінню та вивченню елементів національного спадку.

Важливою є думка О. Лісовець, яка у своєму дослідженні зазначає, що старший дошкільний вік – це найкращий період, коли слід починати знайомити дітей з народними символами України і слід це робити з ілюстраціями для ліпшого сприйняття матеріалу: «...вже у старшому віці мають бути сформовані знання про: народні символи, пов'язані з історією і побутом українського народу: дуб на леваді, калину при криниці, вербу над ставом, тополю при дорозі, квіти біля хати; український національний одяг, про роль українського віночка в убранні дівчини, його виготовлення, розташування та значення квітів, інших рослин, стрічок у ньому, правила носіння; символічну силу хліба…» (Лісовець, 2022).

У закладах дошкільної освіти на заняттях для дітей старшого дошкільного віку можна використовувати різні художні картини, які знайомлять з пейзажами України (С. Шишка «Дніпро восени», М. Глушенко «Весна в Карпатах», С. Світославський «Українська ніч»); картини, які зображують українські народні звичаї та обряди (К. Трутовський «Різдво в Україні», К. Трутовський «Сорочинська ярмарка», М. Пимоненко «Великдень»; картини, які знайомлять з українським народним одягом, символам (В. Маковський «Українська дівчина», К. Трутовський «Одягають вінок»).

Однією з таких картин – найкращих для сприймання дітьми старшого дошкільного віку є картини живописеці М. Примаченко (1909–1997), в основі стилю якої лежать українські легенди, казки та оповідання. Художниця стала візитівкою України, адже вся її творчість пронизана чарівним орнаментом з неповторним українським колоритом (Клочко, 2016). Використовувати твори художниці у формуванні національної свідомості та ідентичності можна сміливо зі старшого дошкільного віку, адже творчість М. Примаченко відзначалася глибоким національним звучанням та була важливим елементом української культурної спадщини. У своїх роботах вона використовувала символіку та образи, що відображають українські національні символи та обряди.

Багато художніх полотен М. Примаченко зосереджені на зображенні тварин, які відіграють важливу роль в українському фольклорі та традиціях (часто зображувала голубів, що є символом миру в українській культурі); втілювала в образах тварин різноманіття української природи («Чарівний птах», «Звір гуляє», «Лісовий павич», «Казковий птах павич»); активно відображала життя селян, їхню працю, свята та побут, вдягаючи образи українського села в казкове обрамлення. Демонстрація таких картин для дітей старшого дошкільного віку з національно-культурними ідеалами може бути чудовим способом виховання патріотизму, розуміння своєї культурної спадщини та формування почуття національної ідентичності.

Говорячи про вплив мистецтва на формування національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку, неможливо оминути такий його вид як мультиплікаційні фільми для дітей.

Мультфільм (мультиплікація, мультиплікаційне кіно) – це вид кіномистецтва, який створений за допомогою послідовності зображень, які змінюються дуже швидко, щоб створити враження руху. Зображення в мультфільмах може бути створене за допомогою різних графічних технік, ураховуючи ручне малювання, комп'ютерну графіку, ляльковy анімацію (*Анімація*, 2016). Такі кіномультики можуть розповідати різні історії та нести повідомлення – від навчальних до розважальних.

Загальновідомо, що мультиплікація привертає велику увагу дітей старшого дошкільного віку і має сильний психологічний вплив на їхній розвиток. Адже у старшому дошкільному віці відбуваються важливі етапи у формуванні національної ідентичності особистості. Відомим є факт, що психіку людини формують ті образи і символи, які були з нею в дитинстві. Отже,

образи головних героїв улюблених мультфільмів відіграють важливу роль у процесі формування національної ідентичності, у зв'язку з чим кожен мультиплікаційний образ є прикладом для наслідування чи навпаки, – викликатиме відразу. Тому якщо батьки/опікуни хочуть виховати свідому особистість, патріота своєї держави, носія українського генетичного коду, представника українського етносу – треба бути дуже обізнаним, обережним у виборі мультиплікаційного продукту для дитини (*Патріот з пелюшок…*, 2017).

На сьогоднішній день є багато мультфільмів, які мають українську тематику та фольклор, культурні та історичні елементи, які розкривають аспекти національної ідентичності. Серед таких виокремлюємо цілу серію мультиків, показ та створення яких почалося ще в роки радянської України та продовжилося в роки незалежності – «Як козаки…» (1967–1995), «Як козаки з турками воювали» (2008), «Козаки. Футбол» (2016), «Козаки. Навколо світу» – анімаційні кіномульти розповідають, про пригоди трьох запорізьких козаків – Грая, Ока й Тура (*Козаки (мультсеріал)*, 2020).

Режисер-мультиплікатор В. Дахно про свою картину говорив так: «Із козаками я не дуже довго мудрував. Взяв та й намалював трьох запорожців на кшталт трьох мушкетерів. Один вийшов опецькуватий, маленький, інший – худорлявий та довготелесий, третій – молодець, який пашів здоров'ям. Потім мені говорили, що дуже точно у цих персонажах я відтворив український характер» (Володимир Дахно, 2020).

Анімаційні кіномультфільми були створенні ще в радянські часи, але головними героями стали українські козаки, які були, є та будуть національними символами для українців. Мультфільми актуальні для перегляду дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, бо відбувається знайомство з Добою українського козацтва. Маленькі глядачі спостерігають за життям козаків, а отже пізнають історичне минуле свого народу. Автори анімації змогли максимально точно зобразити українську культуру, кожна серія мультфільму описувала один з аспектів життєдіяльності українського народу, а саме українську кулінарну традицію («Як козаки куліш варили», 1967); весільну обрядовість («Як козаки на весіллі гуляли». 1984); українську історію («Як козаки наречених визволяли», 1973; «Як козаки сіль купували», 1975); українську міфологію та вірування («Як козаки олімпійцями стали», 1978; «Як козаки інопланетян зустрічали», 1987). Так у 2016 році в Україні відродили найвідомішу франшизу – «Козаки. Футбол» – це 26 серій по 2 хвилини, а наприкінці 2017 року повідомлялося про завершення ще 3 серій по 13 хвилин «Козаки. Навколо світу».

Говорячи про сучасний мультиплікаційний кінематограф, варто зазначити, що навесні 2023 року в кінопрокат вийшов мультфільм за сюжетом твору Лесі Українки «Лісова пісня», який має назву «Мавка. Лісова пісня». Автори мультику перш, ніж «оживити» історію Лесі Українки, зайнялися вивченням першооснови – української етнографії, історії. Над створенням фільму та інтерпретацією українських легенд та міфів працювали експерти етнографічних інституцій кафедри фольклористики Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка, музею імені Івана Гончара та Музею історії української моди. Мультиплікація базується на історіях або міфах української культури, що несе важливий вклад у підтримку та зміцнення національної ідентичності. Елементи мови, традицій, фольклору та інших аспектів української культури являються важливими складовими цього процесу (*Патріот з пелюшок*…, 2017).

По-перше, що дитина старшого дошкільного віку звертає увагу при перегляді мультфільму «Мавка. Лісова пісня», то це насичена яскрава картина природи, лісу та його мешканців, які мають національне забарвлення та відображають міфологічні перекази. По-друге, що запам'ятовується юному глядачу, то це музикальний супровід, з використанням традиційних мелодійних рис, ритми та характеристики, які можна знайти в українському фольклорі.

Тексти пісень містять образи та епізоди, що є характерними для національного фольклору. Головними музичними виконавцями кіномультику є головні герої – закохані Мавка та Лукаш. Голоси цим героям подарували, вищезгаданий український співак, композитор та музикант А. Пивоваров (Лукаш) та українська співачка Х. Соловій (Мавка). Вибір таких акторів озвучки не випадковий, адже більшість маленьких глядачів знайомі з творчістю виконавців у повсякденному життя та асоціюють їхні голоси з українською співочою культурою.

Мультиплікація пропагує автентичність, природну красу української дівчини, жінки. Мавка – це «берегиня лісу, дівчинка із бездонними глибокими очима, широким, часто здивованим поглядом. Вона разом із коханим Лукашем намагатиметься примирити світ людей зі світом лісу» (*Там само*). Відеокадри мультика містять елементи традиційного національного вбрання, візерунків та візуальних елементів, що вказують на українську культуру Волині. Фольклорними українськими мотивами стрічку

збагачує використання рухів та танців, які трактуються через призму української культурної традиції. Все це змушує дитину задуматися про те, в якій казковій країні він проживає, з якою потужною енергетикою жили та творили його предки.

Вдала екранізація твору Лесі Українки спонукає дитину дошкільного віку на роздуми про минуле своєї країни, її вірування, культуру, звичаї предків. Мультфільм «Мавка. Лісова пісня» заснований на національних традиціях та може слугувати не лише як цікава картина для сімейного перегляду, а й як інструментом для збереження, підтримки та відтворення культурної спадщини у формуванні національної ідентичності дитини старшого дошкільного віку.

Висновки. Отже, процес формування національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку – це складний та багатогранний процес, який містить у собі вплив культури, мови, історії, традицій та мистецтва. Ознайомлювати дітей із ключовими подіями в історії своєї країни треба почати якомога раніше, адже уже у старшому дошкільному віці починається пізнання навколишнього світу на свідомому рівні. Дуже важливо йти в ногу з часом, бо через науково-технічний прогрес та воєнні дії, підростаюче покоління стало складніше організувати та сформувати в них задатки «Людини Гідної». Найкращим засобом для формування національного ідентичності та свідомості дитини старшого дошкільного віку стане минуле та сучасне українське мистецтво.

Сучасне українське мистецтво має значний вплив на дітей старшого дошкільного віку, сприяючи формуванню їхніх патріотичних почуттів та розумінню важливості національної ідентичності. Саме завдяки окремим видам мистецтва (музика, живопис, мультиплікація) можна викликати у старших дошкільнят емоційні реакції та сприяти вираженню почуттів; патріотичні та національні теми можуть збуджувати гордість, любов до країни та інші позитивні емоції. Різні мистецькі течії є важливим засобом для розширення знань дітей старшого дошкільного віку про свою країну, її історію, культуру та традиції; вони взаємодіють між собою, створюють колаборації (музика-живопис, мультиплікація-музика) та сприяють гармонійному та різносторонньому формуванню національної ідентичності.

Ця тема потребує подальших ґрунтовних досліджень засобів українського мистетва для здійснення ефективнішого процесу формування національної ідентичності дітей дошкільного та шкільного віку.

Список використаних джерел

Анімація (мистецтво). (2016) URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D1%96%D0%BC%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_(%D0%BC%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%86%D1%82%D0%B2%D0%BE)

Артем Пивоваров. (2023). *Маніфест (Жовто-блакитне серце*). URL: https://www.pisni.org.ua/songs/2467328.html

Базовий компонент дошкільної освіти. (2021). URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilnaosvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini

Будник, О. (2002). Особливості української етнопедагогіки. *Дайджест: Школа-парк педагогічних ідей та технологій.* 2, 116–118.

Володимир Дахно. (2020). *Як козаки в тридев'яте царство не дійшли*. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/2888414-volodimir-dahno-ak-kozaki-v-tridevate-carstvo-ne-dijsli.html

Жидкова, М. (2022). *Мистецтво як засіб ствердження національної свідомості та ідентичності.* URL: https://vseosvita.ua/library/mystetstvo-iak-zasib-stverdzhennia-natsionalnoi-svidomosti-ta-identychnosti-602670.html

Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text

Клочко, Д. (2016). *Загадки екзотичних звірів Марії Примаченко*. URL: https://life.pravda.com.ua/culture/2016/02/12/208057/

Кучинська, І. (2014). Ідеї патріотичного виховання у педагогічних поглядах Ніли Волошиної. *Збірник наукових праць Пед. освіта: теорія і практика.* 1 (16), 156–160.

Козаки (мультсеріал). (2020). URL:

References

Animation (art). (2016) https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D1%96%D0%BC%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_(%D0%BC%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%86%D1%82%D0%B2%D0%BE) [in Ukrainian]

Artem Pyvovarov. (2023). Manifesto (Yellow-Blue Heart). URL: https://www.pisni.org.ua/songs/2467328.html

Basic component of preschool education. (2021). URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilnaosvita/ bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini [in Ukrainian]

Budnyk, O. (2002). Peculiarities of Ukrainian ethnopedagogy. Digest: School-park of pedagogical ideas and technologies. 2, 116–118. [in Ukrainian]

Volodymyr Dakhno. (2020). How the Cossacks did not reach the thirty-ninth kingdom. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/ 2888414-volodimir-dahno-ak-kozaki-v-tridevate-carstvo-ne-dijsli.html [in Ukrainian]

Zhydkova, M. (2022). Art as a means of asserting national consciousness and identity. URL: https://vseosvita.ua/library/mystetstvo-iak-zasib-stverdzhennia-natsionalnoi-svidomosti-ta-identychnosti-602670.html [in Ukrainian]

The Law of Ukraine "On the Basic Principles of State Policy in the Field of Affirming Ukrainian National and Civil Identity". URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text [in Ukrainian]

Klochko, D. (2016). Riddles of exotic animals by Maria Prymachenko. URL: https://life.pravda.com.ua/culture/2016/02/12/208057/ [in Ukrainian]

Kuchynska, I. (2014). Ideas of patriotic education in the pedagogical views of Nila Voloshina. Collection of scientific works. Ped. education: theory and practice. 1 (16), 156–160. [in Ukrainian]

Cossacks (animated series). (2020). URL:

https://uk.wikipedia.org/ wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%B7%D0%B0%D0%BA %D0%B8_(%D0%BC%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0 %D0%BB)

Лісовець, О. (2022). *Національно-патріотичне виховання з основами народознавства:* навчальний посібник для здобувачів вищої освіти за спеціальність 012 Дошкільна освіта. URL: http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/ 2781/1/%D0%9B%D1%96%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%86%D1%8C%20%D0%9E.%D0%92.%20%D0%9D%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE-%D0%BF%D0%B0%D1%82%D1%80%D1%96%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B5%20%D0%B2-%D0%BD%D1%8F%20%D0%B7%20%D0%9E%D0%9D.pdf

Ми – голоси нашої країни, а музика – наша зброя на культурному фронті. (2022). URL: https://ukridentitymap.vgorode.ua/pivovarov/

Михальченко, Н. (2021). *Національно-патріотичне виховання в закладах дошкільної освіти:* навчально-методичний посібник для дистанційного навчання. Миколаїв: СПД Румянцева Г. URL: http://dspace.mdu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/927/1/%D0%9C%D0%98%D0%A5%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%A7%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E_%D0%9D%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE-%D0%BF%D0%B0%D1%82%D1%80%D1%96%D0%BE%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B5%20%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE% D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf

Патріот з пелюшок: як мультфільм формує свідомість. (2017). URL: https://prolviv.com/blog/2017/09/28/patriot-z-peliushok-iak-multfilm-formuie-svidomist/

Пелагеша, Н. (2008). *Україна в смислових війнах постмодернізму: трансформація української національної ідентичності в умовах глобалізації*. Київ: НІСД. 228 с.

Розвиток старшого дошкільника в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти: методичні рекомендації. (2021). О. Д. Рейпольська (Заг. ред.). URL: https://lib.iitta.gov.ua/729051/1/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%80%D1%88%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0.%20%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4.%20%D1%80%D0%B5%D0%BA..pdf

Степико, М. (2011). *Українська ідентичність: феномен і засади формування*. Київ: НІСД. 336 с.

Твої Вірші, Мої Ноти: відвертість української душі в новому альбомі Артема Пивоварова. (2023). URL: https://www.kissfm.ua/news/ 1006698-tvoi-virshi-moi - noty-vidvertist-ukrainskoi-dushi-v-novomu-albomi-artema-pyvovarova/

Українські пісні у шість разів популярніші в хіт парадах YouTube, ніж до повномасштабного вторгнення. (2023). URL: http://www.golos.com.ua/article/373699

https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%B8_(%D0%BC%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB)

Lisovets, O. (2022). National-patriotic education with the basics of ethnology: a study guide for students of higher education in the specialty 012 Preschool education. [in Ukrainian]

We are the voices of our country, and music is our weapon on the cultural front. (2022). URL: https://ukridentitymap.vgorode.ua/pivovarov/

Mykhalchenko, N. (2021). National-patriotic education in preschool education institutions: educational and methodological guide for distance learning. Mykolaiv: SPD Rumyantseva G. [in Ukrainian]

Patriot from the Cradle: How Cartoons Shape Consciousness. (2017). URL: https://prolviv.com/blog/2017/09/28/patriot-z-peliushok-iak-multfilm-formuie-svidomist/ [in Ukrainian]

Pelagesha, N. (2008). Ukraine in the semantic wars of postmodernism: the transformation of Ukrainian national identity in the conditions of globalization. Kyiv: NISD. 228 p. [in Ukrainian]

Development of an older preschooler in the educational environment of a preschool education institution: methodical recommendations. (2021). O. D. Reipolska (General editor). [in Ukrainian]

Stepyko, M. (2011). Ukrainian identity: phenomenon and principles of formation. Kyiv: NISD. 336 p. [in Ukrainian]

Your Poems, My Notes: the openness of the Ukrainian soul in the new album of Artem Pyvovarov. Radio KISSFM (2023). URL: https://www.kissfm.ua/news/1006698-tvoi-virshi-moi-noty-vidvertist-ukrainskoi-dushi-v-novomu-albomi-artema-pyvovarova/ [in Ukrainian]

Ukrainian songs are six times more popular on the YouTube charts than before the full-scale invasion. Voice of Ukraine (2023). URL: http://www.golos.com.ua/article/373699 [in Ukrainian]

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

Негрій Ірина Іванівна
ira.negriy@icloud.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-61-69

Матеріал надійшов до редакції 16. 11. 2023 р.
Прийнято до друку 30. 11. 2023 р.

Nehrii Iryna Ivanivna
ira.negriy@icloud.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-61-69

Received at the editorial office 16. 11. 2023.
Accepted for publishing30. 11. 2023.

УДК 378.072

СТРУКТУРА ФЕНОМЕНУ ПАТРІОТИЧНОЇ ВИХОВАНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Альона Солонська

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто державні нормативні документи, що регламентують патріотичне виховання дітей дошкільного віку; визначено поняття «патріотизм», «патріотичне виховання», «патріотична вихованість дітей старшого дошкільного віку». Охарактеризовано особливості розвитку дитини старшого дошкільного віку. Визначено компоненти структури патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий). Представлено опис кожного компоненту структури патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова:
патріотична вихованість; діти старшого дошкільного віку; компоненти; структура.

Resume:
Solonska Aliona. The structure of the phenomenon of patriotic education of children of older preschool age
The article examines the state regulatory documents regulating the patriotic education of preschool children; the concepts of "patriotism", "patriotic education", "patriotic education of older preschool children" are defined. Patriotic education of older preschool children – integral dynamic personal property that reflects a feeling of love for the Motherland, for people, for the country, a valuable attitude to the family, familiarity with national symbols, public holidays, traditions, historical events, prominent people of the Motherland, which are embodied in their behavior through the child's humanistic experiences. The features of the development of a child of older preschool age are characterized. The educational programs for preschool children "Ukrainian Kindergarten", "Child" and the partial program "Ukraine – my Motherland" were considered. The components of the structure of patriotic upbringing of older preschool children (cognitive, emotional-value, behavioral) are determined. A description of each component of the structure of patriotic upbringing of older preschool children is presented. According to the cognitive component, the child undergoes a process of cognition, processing of the information received as a result of education, training, observation and reflection on the surrounding world. The emotional and value component acts as a general life attitude that is formed in the process of a child's development. The expediency of this component is determined by the fact that familiarity with patriotism affects not only the child's cognitive sphere, but also, passing through his emotional perception, contributes to the formation of appropriate value attitudes. In the behavioral component, abilities and skills are formed thanks to the child's acquisition of experience, his involvement in various types of social activities, interpersonal relationships.

Key words:
patriotic upbringing; children of older preschool age; components; structure.

Постановка проблеми. Актуальним питанням сьогодення є необхідність виховання, починаючи з дошкільного віку дитини, самодостатньої особистості, яка здатна усвідомлювати свою роль у житті держави, якій не байдужа доля країни та її людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні і методичні аспекти патріотичного виховання особистості різнобічно розкрито у працях: І. Беха, К. Чорної (обґрунтування теоретико-методологічних засад становлення громадянина-патріота України); К. Журби, І. Шкільної (проблеми формування національно-культурної ідентичності); В. Кременя, Ю. Логвиненка, В. Матещука (формування національної свідомості і патріотичних цінностей в освітньому середовищі); Т. Василевської, К. Ващенко, І. Вільчинської, І. Дзюби, Т. Ільїної, Н. Мойсеюк, О. Сидорової, О. Сухомлинської (виховання національно свідомого, патріотично зорієнтованого молодого покоління). Проблемі патріотичного виховання дітей дошкільного віку присвячені праці: Л. Косинської (виховання у дошкільників любові до рідного міста); С. Тесленко (національно-патріотичне виховання старших дошкільників); Н. Борисової, І. Логвіненко, О. Тарасової, О. Христич, Л. Швайки (патріотичне виховання у закладі дошкільної освіти); В. Майбороди (патріотичне виховання дітей дошкільного віку засобами мистецтва) та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в огляді та аналізі наукових робіт щодо вивчення питання патріотизму та патріотичної вихованості; визначенні та опису компонентів структури патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У низці державних документів, що регламентують систему сучасних взаємовідносин батьків та вихователів, а також патріотичне виховання дітей (Стратегія національно-патріотичного виховання до 2025 р. (2020), Сімейний кодекс України (2002), Концепція розвитку дошкільної освіти в Україні (2020), Проект стратегії розвитку державної молодіжної політики до 2030 року (2020), Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про дошкільну освіту» (2001), Базовий компонент дошкільної освіти (2012) тощо визначено провідну роль сім'ї у вихованні молодого покоління та важливість закладів дошкільної освіти у організації виховного середовища для дітей дошкільного віку.

Закон України «Про дошкільну освіту» визначає правові, організаційні та фінансові

засади функціонування і розвитку системи дошкільної освіти, яка забезпечує розвиток, виховання і навчання дитини, ґрунтується на поєднанні сімейного та суспільного виховання, досягненнях вітчизняної науки, надбаннях світового педагогічного досвіду, сприяє формуванню цінностей демократичного правового суспільства в Україні.

Один з принципів дошкільної освіти цей документ визначає як єдність виховних впливів сім'ї і закладу дошкільної освіти, а одне із завдань – виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля.

Закон наголошує, що заклад дошкільної освіти здійснює соціально-педагогічний патронат, взаємодію з сім'єю; є осередком поширення серед батьків психолого-педагогічних та фізіологічних знань про дітей дошкільного віку. Він регламентує зобов'язання батьків або осіб, які їх замінюють, виховувати у дітей любов до України, повагу до національних, історичних, культурних цінностей Українського народу, дбайливе ставлення до довкілля.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що формування особистості дошкільника забезпечується зусиллями батьків, педагогів, психологів, що передбачає залучення батьків вихованців до співпраці і спрямовує педагогічний колектив закладу дошкільної освіти на організацію роботи в цьому напрямі.

У новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти 2021 р. вперше прописано, що батьки є рівноцінними учасниками освітнього процесу. Зазначено, що сім'я є важливим осередком виховання дитини; неабияка роль відводиться партнерській взаємодії педагогічних працівників закладів освіти з членами родини вихованців. В цьому документі вперше передбачено участь батьків у формуванні компетентностей дитини, визначено соціально-громадянську компетентність. В оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти соціально-громадянську компетентність визначають як «здатність до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини, готовності до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються у дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення спільного життя» (*Базовий компонент…*, 2021, с. 16).

Вимоги до формування соціально-громадянської компетентності здобувачів дошкільної освіти визначено в інваріантній частині Стандарту за освітнім напрямом «Дитина в соціумі», де зазначено важливість участі батьків у процесі формування цієї компетентності такими шляхами:

- «залучення дитини до участі у житті сім'ї / родини, закладу дошкільної освіти, громади в різних формах дозвілля, проведенні свят, спільних подорожей, прогулянок тощо;
- розповіді дитині про важливі події в житті сім'ї / родини, міста, громади;
- розмов про права дитини на висловлювання особистих поглядів і думок, досвіду;
- заохочення дитини до спілкування й участі в спільних справах, наприклад, у пошуку інформації, відповідей на запитання, врахування дитячих інтересів та побажань у плануванні родинного дозвілля;
- прояву поваги і довіри у відношенні до дитини;
- бесід про взаємини з іншими людьми, про повсякденну діяльність та значущі події, у яких доведеться брати участь дитині;
- обговорення різних прикладів і моделей поведінки, зокрема, з власного досвіду;
- дотримання разом із дитиною загальноприйнятих форм ввічливості під час спільних видів діяльності (ігрова, трудова, спілкування тощо)» (*Там само*, с. 17–18).

Ми погоджуємося з думкою В. Киричок про те, що «патріотизм сьогодні стає нагальною потребою і держави, і кожної особистості, яка своєю активною любов'ю до Вітчизни прагне досягти взаємної любові від неї з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; і суспільства, яке сприятиме саморозвиткові кожної особистості, становленню її патріотичної самосвідомості на моральній основі» (Киричок, 2010, с. 135).

За визначенням О. Пониманської, поняття «патріотизм» – це любов до Батьківщини, відданість їй і своєму народу. Без любові до Батьківщини, готовності примножувати її багатства, оберігати честь і славу, а за необхідності віддати життя за її свободу і незалежність, людина не може бути громадянином. Як синтетична якість, патріотизм охоплює емоційно-моральне, дієве ставлення до себе та інших людей, до рідної землі, своєї нації, матеріальних і духовних надбань суспільства (Пониманська, 2018, с. 252).

В Українському педагогічному словнику поняття «патріотизм» – одне з найглибших

громадянських почуттів, змістом якого є любов до Батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури. Патріотизм виявляється у практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Патріотизм – соціально-історичне явище. Виховання патріотизму – важлива складова виховної діяльності школи. У процесі вивчення різних навчальних предметів в учнів формуються патріотичні погляди й переконання (Гончаренко, 1997, с. 249).

Важливою є думка В. Киричок, яка зазначає, що критеріями патріотизму є любов, вірність і служіння Батьківщині, турбота про забезпечення цілісності і суверенітету України, піклування про її постійний розвиток на шляху демократичного національного відродження, сприяння гармонізації державних, суспільних та особистісних інтересів у повсякденному житті. Патріотизм передбачає також знання особливостей своєї «малої Батьківщини», любов до неї (Киричок, 2010, с. 135).

Вона ж наголошувала на актуальності патріотичного виховання, яка обумовлена процесом становлення України як суверенної демократичної держави. В її дослідженні зазначено, що «Україна є поліетнічною державою, тому об'єднання різних етносів України, розбудова суверенної правової держави і громадянського суспільства має здійснюватись на основі демократичних цінностей, які повинні лежати в основі патріотичного виховання. Стрижнем патріотичного виховання має бути виховання національно свідомого громадянина-патріота, гуманіста і демократа» (*Там само*).

Наукову цінність для нашого дослідження представляють роботи сучасних педагогів, які у своїх працях розкривали поняття «патріотизм»: І. Бех, А. Богуш, М. Боришевський, В. Котирло, Ю. Трофімов, О. Чебикін та ін. Як справедливо зазначає І. Бех, «особистісна цінність почуття патріотизму генерується стійким переживанням любові людини як до найближчого, так і до віддаленого середовища, в якому вона перебуває і яке є для неї значущим». При цьому він зауважує, що коли говорять про любов людини до всього, то передбачають, що це те, що є для неї рідним, тобто мова, культура, традиції (Бех, 2015, с. 192).

І. Бех визначає поняття патріотизм як «суттєву частину суспільної свідомості, яка проявляється в колективних настроях, почуттях, ціннісному ставленні до свого народу, його способу життя, національних здобутків і достоїнств, культури, традицій, героїчного історичного минулого і сьогодення, розбудові держави як єдиної нації, захисті територіальної цілісності Батьківщини, збереженні її природних багатств» (*Там само*).

Важливими є погляди сучасних вчених В. Вугрич, Т. Ільїної, Н. Мойсеюк, М. Прохорова, О. Сидорова, Б. Синюхіна щодо сутності поняття «патріотизм». Вони розкривають його як інтегровану єдність почуттів, переконань і діяльності. І саме в патріотичних почуттях відбивається ставлення особистості до себе, людей, Батьківщини, її минулого, майбутнього та сьогодення. Значну увагу у сфері патріотичного виховання привертають наукові доробки Т. Врублевської, К. Журби, В. Киричок, Л. Костенко, В. Кременя, В. Матещука, В. Постового, В. Раєвської, О. Сухомлинської, К. Чорної, І. Шкільної та ін.

Патріотичне виховання дошкільників у працях Т. Поніманської передбачає: «формування уявлень про сім'ю, родину, рід і родовід; ознайомлення з явищами суспільного життя і краєзнавством; формування знань про історію держави, державні символи, ознайомлення з традиціями і культурою свого народу; формування знань про людство в дусі миру і взаєморозуміння з іншими народами» (Поніманська, 2018, с. 296).

Визначимося із сутністю феномена «патріотична виховність». Сутність патріотичної вихованості Т. Маланюк зазначає як «інтегральну системну властивість, що характеризується мірою сформованості суспільно-значущих патріотичних якостей, генетично заданих і соціально набутих у процесі життєдіяльності, дії механізму внутрішньої ціннісно-смислової регуляції патріотичної поведінки та зовнішніх патріотичних стосунків особистості» (Маланюк, 2015, с. 22).

Схожу думку простежуємо у працях А. Левицької, яка вважає, що «патріотична вихованість – це властивість особистості, яка характеризується наявністю і ступенем сформованості патріотичних якостей, що відображають знання і усвідомлення традицій, застосування їх у повсякденній діяльності» (Левицька, 2019, с. 101).

Під патріотичною вихованістю Ю. Зубцова розуміє «результат засвоєння особистістю національних цінностей і норм культури, ступінь формування в неї національно-громадянської самосвідомості, патріотичних переконань та поведінки, усвідомлення своїх вчинків і дій на благо народу й держави, готовності до захисту Вітчизни» (Зубцова, 2012, с. 21).

Отже, на основі вивчення наукових поглядів з приводу патріотичної вихованості, нами було уточнено сутність поняття «патріотична вихованість дитини старшого дошкільного віку», яку ми розуміємо як інтегральну динамічну

особистісну властивість, яка відображає почуття любові до Батьківщини, до людей, до країни, ціннісне ставлення до родини, обізнаність з національною символікою, державними святами, традиціями, історичними подіями, видатними людьми Батьківщини, які через гуманістичні переживання дитини втілюються у їхній поведінці. Розкриття сутності поняття патріотична вихованість дає змогу здійснити дослідження цієї проблеми та розкрити її структуру.

Вивчення актуальних на сьогодення дисертаційних робіт дозволяє стверджувати, що структуру патріотичної вихованості розкрито у таких вікових категоріях, як молодший шкільний вік (С. Волошин, О. Квас, М. Качур), підлітковий вік (В. Гарнійчук, Т. Маланюк, Р. Петронговський), юнацький вік (О. Жаровська, Т. Філімонова, С. Якименко).

Компонентами патріотичної вихованості, за О. Квас та С. Волошин, визначено такі: пізнавально-когнітивний (сформованість патріотичних знань), емоційно-ціннісний (вираженість патріотичних почуттів та ціннісного сприйняття рідного краю, держави, ознак нації) та поведінковий (прояв патріотичної поведінки) (Каплуновська, 2016, с. 18–22).

У дослідженні В. Гарнійчука структура патріотизму представлена у складі таких компонентів: емоційно-мотиваційний (охоплює стійкі оцінювальні ставлення і судження, систему демократичних, моральних, гуманістичних цінностей), рефлексивний (передбачає усвідомлення себе громадянином-патріотом), когнітивний (охоплює знання, мислення, усвідомлення, судження) та діяльнісний (містить уміння і навички творчої громадської діяльності та поведінки, виконання обов'язків та дотримання закону, передбачає усвідомлену самоорганізацію, саморегуляцію і самовдосконалення своїх патріотичних рис) (Гарнійчук, 2013, с. 123–126).

Інтерес для нас становить дослідження О. Жаровської, яка визначає такі компоненти патріотичної вихованості, як когнітивний, мотиваційний і діяльнісний та робота Т. Філімонової, яка виокремлює три компоненти патріотичного виховання: когнітивний, мотиваційно-емоційний, діяльнісно-поведінковий (Жаровська, 2015, с. 529–533).

Розглянемо особливості розвитку дитини старшого дошкільного віку. У дитини означеного віку розвивається емоційна та чуттєва сфери, психічні процеси (мислення, пам'ять, увага), з'являється важливе новоутворення, яке змінює діяльність дитини – довільність. Дитина починає оволодівати своєю поведінкою, змінюється уявлення про себе (починає розуміти не тільки якою вона є, але якою вона хотіла та не хотіла би бути). У дитини старшого дошкільного віку спілкування з дорослим носить позаситуативно-особистісний характер, обговорюються проблеми людських взаємин, моралі. Інтенсивно розвиваються форми і зміст спілкування з однолітками, що виступає необхідною умовою організації та проведення сюжетно-рольових ігор. У процесі спілкування з ровесниками у психіці та особистості дошкільника виникають такі риси, як повага до думки інших, здатність бути партнером, узгодити різні позиції, обґрунтувати, заперечити тощо. На основі досягнень дитини у розвитку пізнавальних процесів, їх інтелектуалізації, інтеграції та диференціації, набуття ними довільного та свідомого характеру, знання дитини значно розширюються, систематизуються, набувають особистісного змісту; розвивається уміння виокремлювати головне та узагальнювати характерні особливості. Це дає підстави говорити про закладання у дошкільника основ світогляду. Важливими новоутвореннями особистості виступають перші моральні інстанції, супідрядність мотивів, формується диференційована самооцінка і особистісна свідомість (Дуткевич, 2007, с. 37).

Також у дітей дошкільного віку формуються культурно-ціннісні та морально-патріотичні основи особистості, відбувається адаптація до вимог суспільства, розпочинається процес національно-культурної ідентифікації, усвідомлення себе як частини навколишнього світу, формується емоційно-ціннісне ставлення до близьких людей, природи рідного краю, до народних звичаїв і традицій (Кривоніс, & Дроботій, 2016, с. 4).

У дітей старшого дошкільного віку виникають можливості для засвоєння знань, що виходять за межі їхнього життєвого досвіду і безпосереднього сприймання, які віддалені у часі, що створює сприятливі умови для ознайомлення дітей з історією рідного краю, особливостями мови та культури тощо. У них розвивається вміння на відповідному рівні розуміти і оцінювати поведінку дітей і дорослих, суспільні відносини, соціальні явища. Шестирічна дитина починає розуміти важливість суспільно значущих справ (Каплуновська, 2016, с. 14–15).

Для розкриття структури й визначення компонентів патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку ми вважаємо необхідним проаналізувати чинні освітні програми для дітей дошкільного віку, в яких представлено впровадження процесу

патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку.

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять програми «Українське дошкілля», «Дитина» та парціальна програма «Україна – моя Батьківщина».

У програмі «Українське дошкілля» виокремлено освітню лінію «Народознавство», у якій показниками компетентності дитини старшого дошкільного віку виокремлено такі: «має уявлення про культурні традиції свого народу та свого регіону, підтримує родинно-побутові традиції спілкування; виявляє інтерес до історії свого краю, емоційно сприймає творчість народних умільців, цінує результати їхньої праці; ознайомлений з історією України, її столиці, рідного міста (села), регіону; має уявлення про національні особливості української оселі, предметів побуту, національного одягу, національної іграшки, оберегів; має уявлення про українську кухню; має знання про українські народні ремесла, промисли, їхні історичні витоки і сучасне використання; використовує фольклорні жанри (колядки, гаївки, щедрівки, народні ігри)» (Білан, 2017, с. 192).

У програмі «Дитина» освітньої лінії «Дитина в соціумі» виокремлено зміст педагогічної роботи у підрозділі «Україна – рідний край». Згідно з ним у дитини старшого дошкільного віку необхідно «поглиблювати, узагальнювати та активізувати уявлення дітей про рідний край, про доступні природні багатства країни, промисловість, якою славиться країна, відомі історичні особи та українці-сучасники, видатні пам'ятки країни. Розширити уявлення про державні символи країни: Державний Прапор, Герб, Гімн; ознайомити з їхніми назвами та символічним значенням, правилами поведінки щодо державних символів. Розказати про рослинні та народні символи України. Дати уявлення про основні повноваження Президента України, ознайомити з портретом чинного Президента, його ім'ям. Дати уявлення про столицю України та інші міста країни, розширити знання про рідне місто (селище). Дати уявлення про державні свята: День Незалежності України, День захисника України тощо. Сприяти формуванню любові до Батьківщини» (*Дитина: Освітня програма*…, 2016, с. 168–169). В оновленій програмі «Дитина», виокремлено освітню лінію «Екопростір розвитку дитини», де представлено систему знань щодо Батьківщини, державних символів, звичаїв, традицій України, суспільства; надано пріоритет формуванню відповідальності у дитини, розуміння своїх обов'язків (*Там само*, с. 11).

Згідно парціальної програми національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку «Україна – моя Батьківщина» дитина старшого дошкільного віку: «знає свою сім'ю, батьків, історію роду; шанує історію своїх предків, пам'ятає дні народження, іменини батьків та інших членів сім'ї, виявляє знаки уваги й пошани до всіх членів сім'ї; розуміє призначення оберегів (батьківське та материнське благословення, рушник, вишиванка); володіє чіткою інформацією про дитячий садок, який відвідує, знає та пишається перевагами й досягненнями як працівників закладу дошкільної освіти, так і вихованців; бере участь у колективних заходах щодо поліпшення благоустрою дитячого садка; знає власні права та обов'язки, усвідомлено дотримується їх у власному житті; знає визначні історичні події рідного міста (села), символіку, історичні пам'ятки, легенди про рідний край, професії людей, які живуть у місті (селі); на елементарному рівні знає та розповідає про давню історію України (військо, рукописні книги, храми, ремесла, культура, національний одяг, національна символіка, визначні діячі, гетьмани); знає особливості тваринного та рослинного світу України, географічні та кліматичні особливості природних зон; бере активну участь у природоохоронних заходах; знає та розповідає про видатних людей минулого та сучасності, які прославили Україну; виявляє повагу до національних героїв минулого та сучасності; знає та позитивно ставиться до традиційних свят українського народу, бере активну участь у їх підготовці та проведенні; знає деякі особливості традицій найчисленніших національних меншин в Україні (росіяни, євреї, білоруси, молдовани, болгари, греки, вірмени, роми); знає та дотримується особливостей культури української оселі, народного одягу, української кухні; любить та грає в українські народні ігри; розуміється в основних видах українського народного мистецтва; знає декілька жанрів української дитячої музики, називає композиторів, які пишуть музику для дітей; бере участь у виконанні репертуару української дитячої музики» (Каплуновська, 2016, с. 55).

Отже, проаналізувавши наукову літературу, програми навчання та виховання дітей дошкільного віку, ми виокремили когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти у структурі патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку. Структуру ми розуміємо як складник системи взаємопов'язаних компонентів, що впливають один на одного та розвиваються у тісній взаємодії. Представимо опис кожного

компоненту структури патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку.

Перший – когнітивний компонент у структурі патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку характеризує уявлення дитини про любов до Батьківщини, до людей, до країни, знання про патріотизм, сім'ю, національну символіку, державні свята, традиції, історичні події, видатних людей Батьківщини відповідно до вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку. Згідно з когнітивним компонентом у дитини проходить процес пізнання, переробки отриманої інформації в результаті виховання, навчання, спостереження і роздумів про навколишній світ. Наявність уявлень, знань та суджень про свою країну у дітей старшого дошкільного віку запобігає хибним переконанням про патріотизм.

Другий – емоційно-ціннісний компонент – визначає ціннісне ставлення дитини старшого дошкільного віку до Батьківщини, до людей, до країни; ціннісне ставлення до родини; інтерес дитини до національних традицій, гордість за досягнення своєї країни. Емоційно-ціннісний компонент виступає загальною життєвою установкою, яка формується в процесі становлення дитини. Доцільність цього компонента зумовлена тим, що знайомство з патріотизмом впливає не лише на когнітивну сферу дитини, а й, проходячи крізь її емоційне сприйняття, сприяє формуванню відповідних ціннісних установок.

Третій – поведінковий компонент – полягає у прояві любові до Батьківщини, до людей, до країни через вчинки та поведінку, а саме: збереження та відтворення традицій, дотримання суспільно корисних правил у різних видах діяльності, зокрема, ігровій; участь у колективних патріотичних заходах. У поведінковому компоненті уміння і навички формуються завдяки набуттю досвіду дитиною, залучення її до різних видів суспільної діяльності, міжособистісних взаємин.

Структуру патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку графічно відображено у рис. 1.1.

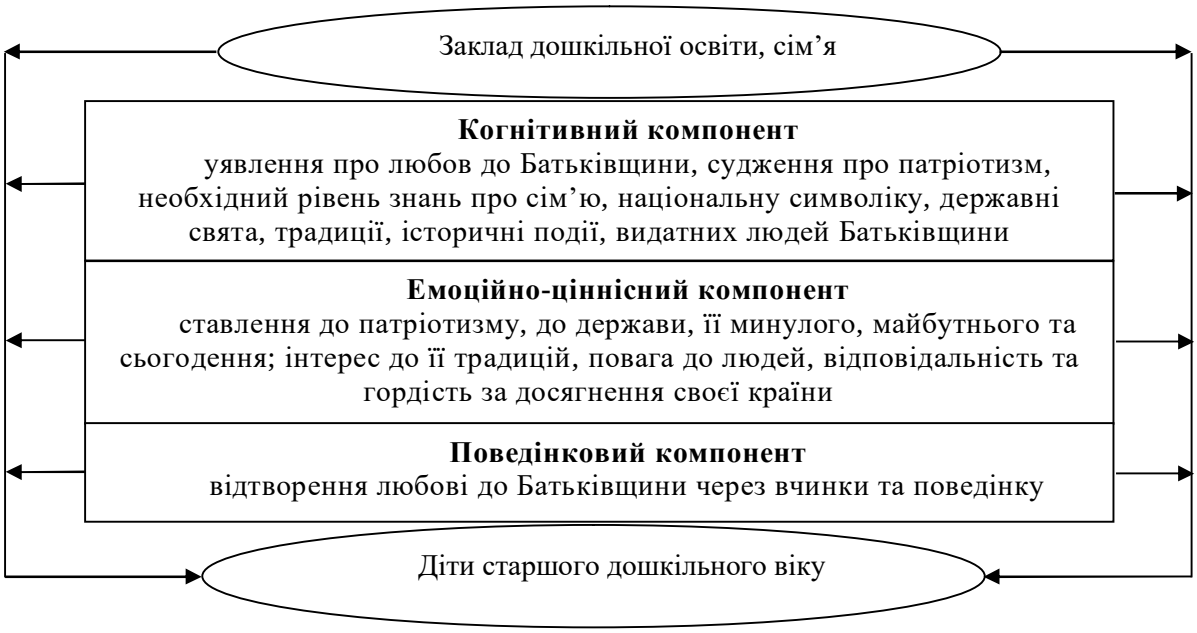


Рис. 1.1 Структура патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку

Висновки. Розроблена компонентна структура патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку у батьківсько-вихователькій взаємодії дозволяє виокремити та схарактеризувати критерії, показники та рівні патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

Базовий компонент дошкільної освіти (2021). URL: https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876

Бех, І. Д. (2015). *Вибрані наукові праці. Виховання особистості*. Т 2. Чернівці: Букрек. 540 с.

Білан, О. І. (2017). *Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля»*. Тернопіль: «Мандрівець». 266 с.

Гарнійчук, В. М. (2013). Сутність та основні компоненти патріотизму старших підлітків. *Сучасний виховний*

References

Basic component of preschool education (2021) [Electronic resource] URL: https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876 [in Ukrainian].

Beh, I. D. (2015). Selected scientific works. Personality education. T 2. Chernivtsi: Bukrek. 540 p. [in Ukrainian].

Bilan, O. I. (2017). "Ukrainian Kindergarten" preschool child development program. Ternopil: "Mandrivets". 266 p. [in Ukrainian].

процес: сутність та інноваційний потенціал. Київ, 123–126.

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник.* Київ: Либідь. 373 с.

Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років. (2020). Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка. 304 с.

Дуткевич, Т. В. (2007). *Дошкільна психологія*. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури. 424 с.

Жаровська, О. П. (2015). Модель патріотичного виховання студентів в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 43, 96–100.

Зубцова, Ю. Є. (2012). *Формування патріотичних якостей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ. 20 с.

Каплуновська, О. (2016). *«Україна – моя Батьківщина». Парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку.* URL: https://mon.gov.ua/ storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/8ukrayina-moya-batkivshhina-rejpolska.pdf

Квас, О. & Волошин, С. (2018). *Формування патріотичної вихованості учнів початкової школи засобами музейної педагогіки.* Молодь і ринок. 11 (166), 18–22.

Кривоніс, М.Л., & Дроботій, О.Л. (2016). *Патріотичне виховання в ДНЗ.* Харків: Вид-во «Ранок». 192 с.

Киричок, В. А. (2010). Сучасні форми і методи патріотичного виховання молодших школярів у позаурочній діяльності. *Збірник наукових праць*. 14, 1.

Левицька, А. А. (2019). *Патріотичне виховання майбутніх офіцерів-прикордонників на засадах військових традицій.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ. 21 с.

Маланюк, Т. З. (2015). *Патріотичне виховання учнів основної школи засобами туристсько-краєзнавчої роботи.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Умань. 22 с.

Пониманська, Т. І. (2018). *Дошкільна педагогіка*. Київ: ВЦ «Академія». 408 с.

Harniychuk, V. M. (2013). The essence and main components of patriotism of older teenagers. Modern educational process: essence and innovative potential. Kyiv, 123–126. [in Ukrainian].

Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv: Lybid. 373 p. [in Ukrainian].

Child: Educational program for children from two to seven years old. (2020). K.: Kyiv. University named after B. Hrinchenko. 304 p. [in Ukrainian].

Dutkevych, T. V. (2007). Preschool psychology. Tutorial. Kyiv: Center for Educational Literature. 424 p. [in Ukrainian].

Zharovska, O. P. (2015). A model of patriotic education of students in the educational environment of a pedagogical university. Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi. Series: pedagogy and psychology. 43, 96–100. [in Ukrainian].

Zubtsova, Yu. E. (2012). Formation of patriotic qualities of younger schoolchildren in the interaction between school and family. (Author's thesis of Candidate of Pedagogic Sciences). Kyiv. 20 p. [in Ukrainian].

Kaplunovska, O. (2016). "Ukraine is my motherland". Partial program of national-patriotic education of preschool children. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/8ukrayina-moya-batkivshhina-rejpolska.pdf [in Ukrainian].

Kvas, O. & Voloshyn, S. (2018). Formation of patriotic upbringing of elementary school students by means of museum pedagogy. Youth and the market. 11 (166), 18–22. [in Ukrainian].

Kryvonis, M.L., Drobotiy, O.L. (2016). Patriotic education in children's educational institutions. Kharkiv: "Ranok" publication. 192 p. [in Ukrainian].

Kyrychok, V. A. (2010). Modern forms and methods of patriotic education of younger schoolchildren in extracurricular activities. Collection of scientific works. 14, 1. [in Ukrainian].

Levitska, A. A. (2019). Patriotic education of future border guards based on military traditions. (Author's thesis of Candidate of Pedagogic Sciences). Kyiv. 21 p. [in Ukrainian].

Malaniuk, T. Z. (2015). Patriotic education of primary school students by means of tourism and local history work. (Author's thesis. candidate of pedagogic sciences). Uman. 22 p. [in Ukrainian].

Ponimanska, T. I. (2018). Preschool pedagogy. Kyiv: "Academy". 408 p. [in Ukrainian].

Відомості про автора:
Солонська Альона Артурівна
Solonska_Alona@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-70-76

Матеріал надійшов до редакції 16. 11. 2023 р.
Прийнято до друку 10. 12. 2023 р.

Information about the author:
Solonska Aliona Arturivna
Solonska_Alona@mspu.edu.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-70-76

Received at the editorial office 16. 11. 2023.
Accepted for publishing 10. 12. 2023 p.

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 373.2.091.33-028.22:616.28-009

НАОЧНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Владислава Дьоміна, Світлана Дубяга, Володимир Гузь

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розкрито роль наочності у процесі засвоєння знань дошкільниками з порушеннями слуху, запропоновано основні етапи формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку з порушенням слуху наочними засобами, охарактеризовано їхню мету. Також представлено три освітні напрями та їхні завдання, актуалізовано використання наочних засобів навчання на заняттях відповідних освітніх напрямів. Також автором статті запропоновано оцінку ефективності методики формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку з порушенням слуху наочними засобами навчання.
Період дошкільного дитинства є періодом подальшого інтенсивного сенсорного розвитку – вдосконалення його орієнтування у зовнішніх якостях та відношеннях предметів і явищ, у просторі та в часі, оволодівання новими діями сприймання, які дозволяють більш повно осягати навколишній світ. Все це необхідно враховувати у процесі навчання нечуючих та слабочуючих дітей, слід широко застосовувати наочний матеріал та вміти добирати його відповідно до особливостей зорового сприймання дітей цієї категорії. У навчанні дошкільників із порушеннями слуху використовуються спеціальні види наочності і способи подачі матеріалу, які практично опредмечують всю інформацію, що передається. Використання наочності на заняттях має велике значення для підвищення пізнавальної активності та якості засвоєння дітьми дошкільного віку з порушеннями слуху навчальної інформації.

Ключові слова:
наочність; наочні засоби; пізнавальна активність; дошкільник; порушення слуху.

Resume:
Domina Vladyslava, Dubiaha Svitlana, Huz' Volodymyr. Visualization as a means of increasing the cognitive activity of preschool children with hearing impairment.
The article reveals the role of visualization in the process of knowledge acquisition by preschoolers with hearing impairments, presents the main stages of the formation of cognitive activity of preschoolers with hearing impairments through visual means, and reveals their purpose. Three educational areas and their tasks are also presented, the use of visual aids in the classes of the relevant educational areas is disclosed. The author of the article also gives an assessment of the effectiveness of the method of forming the cognitive activity of preschool children with hearing impairment using visual teaching aids.
The period of preschool childhood is a period of further intensive sensory development - improving one's orientation in the external qualities and relationships of objects and phenomena, in space and time, mastering new actions of perception that allow a more complete perception of the surrounding world. All this must be taken into account in the process of teaching deaf and hard-of-hearing children, visual material should be widely used and be able to select it according to the peculiarities of the visual perception of children of this category. In the education of preschoolers with hearing impairments, special types of visualization and methods of presenting material are used, which practically objectify all the information transmitted. The use of visualization in classes is of great importance for increasing cognitive activity and the quality of assimilation of educational information by preschool children with hearing impairments.

Key words:
visibility; visual aids; cognitive activity; preschooler; hearing impairment.

Постановка проблеми. Період дошкільного дитинства є періодом подальшого інтенсивного сенсорного розвитку – вдосконалення його орієнтування у зовнішніх якостях та відношеннях предметів і явищ, у просторі та в часі, оволодівання новими діями сприймання, які дозволяють більш повно осягати навколишній світ. Все це необхідно враховувати в процесі навчання нечуючих та слабочуючих дітей, слід широко застосовувати наочний матеріал та вміти добирати його відповідно до особливостей зорового сприймання дітей цієї категорії.

У навчанні дошкільників із порушеннями слуху використовуються спеціальні види наочності і способи подачі матеріалу, які практично опредмечують всю інформацію, що передається. Використання наочності на заняттях має велике значення для підвищення пізнавальної активності та якості засвоєння навчальної інформації дітьми дошкільного віку з порушеннями слуху.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, глухота і зниження слуху діагностуються у 2–3% новонароджених, у віці 18 років – у 5% молодих людей. Щороку в Україні народжується близько 400 дітей з тяжким порушенням слуху (*Навчання дітей*…, с. 7).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні особливості навчання та виховання дітей дошкільного віку з порушенням слухової функції розкривали у своїх роботах такі провідні вчені радянського періоду, як Р. Боскіс, П. Гальперін, Л. Занков, Б. Корсунська,

Е. Леонгард, Л. Нейман, Ф. Рау, Т. Розанова, І. Соловйов, Н. Слєзіна та ін.

Дослідження цих учених розкривають методологічні основи психофізичного розуміння природи порушень слуху, основні психолого-педагогічні умови, які спрямовані на підвищення якості розумового розвитку дошкільників із порушеннями слуху.

Видатні науковці минулого століття (Н. Бєлова, Р. Боскіс, Б. Корсунська, Н. Рау та ін.) зазначали необхідність максимально раннього надання педагогічної допомоги та відповідно раннього бінаурального слухопротезування. Але на сучасному етапі розвитку сурдопедагогіки у спеціальній психолого-педагогічній літературі ще недостатньо висвітлені можливі шляхи підвищення ефективності навчання та пізнавальної активності дошкільників із порушеннями слуху

На сьогодні серед сучасних українських вчених, які займаються проблемами навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку з порушенням слуху слід зазначити таких, як В. Жук, О. Круглик, С. Кульбіда, В. Литвинова, С. Литовченко, Н. Максименко, Л. Малина, О. Таранченко, О. Федоренко, Л. Фомічова, В. Шевченко та ін. Аналіз літературних джерел з проблеми розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку з порушеннями слуху показав, що станом на сьогодення більшість українських вчених (В. Жук, Н. Компанець, С. Литовченко, І. Луценко, В. Суржанська, О. Таранченко, О. Федоренко, Л. Фомічова та ін.) вказують на значення розвитку пізнавальної активності дитини з порушеннями слуху саме в період дошкільного віку.

У результаті аналізу наукових робіт ми дійшли висновку, що пізнавальна активність – це потреба дитини в пізнавальній діяльності, активному прояві інтересу до довкілля, самої себе, людей, предметів, об'єктів, яка приноситиме їй задоволення.

Для того, щоб забезпечити нечуючих та слабочуючих дошкільників повноцінними знаннями, необхідно правильно поєднувати у процесі навчання слово та наочність. Словесне пояснення, яке не підкріплене наочними та конкретними образами, не може забезпечити формування у дошкільників із порушеннями слуху глибоких та міцних знань. Питання визначення ефективності наочності у навчанні дошкільників із порушеннями слуху та її корекційна спрямованість не було повною мірою досліджено науковцями, тому воно є на сьогодні актуальним та потребує подальших наукових розвідок.

Формулювання цілей статті. Метою статті є оцінка ефективності методики формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку з порушенням слуху наочними засобами навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчаючи дітей розпізнавати та описувати предмети, необхідно декілька разів підряд застосовувати різні екземпляри одного й того ж об'єкта. Тільки в цьому випадку буде забезпечена як активна робота мислення дитини, так і справжнє навчання розпізнаванню ознак та найменуванню предметів.

На перших етапах навчання використовуються, головним чином, предметні малюнки як посібники для розвитку мовлення, для накопичення словника. Спочатку малюнки співвідносять з тими предметами, які на них зображені. В подальшому – слугують наочною опорою слова, коли предмета вже нема. Під малюнком легше, зручніше дати підпис-назву для наступного запам'ятовування слова. Дуже обережно слід підходити до малюнків, які зображають дію. Ними можна користуватись лише тоді, коли назву відповідної дії діти знають у наказовому тоні.

З розширенням у нечуючих дітей кола уявлень, елементарних понять і мовленнєвих можливостей, з розвитком навичок читання і розуміння тексту до оповідань, які описують особистий досвід дитини, додаються розповіді, які розширюють цей досвід. Залучаючи різні засоби наочності: натуральні предметі, іграшки, ілюстрації, зображення дій, педагог веде розповідь, фіксуючи при цьому відповідний текст на дошці. З цією метою можна використовувати ляльковий, тіньовий театр, мультфільми та кінофільми. Після того, як педагог складе таким чином текст розповіді, діти його читають, переказують, розбирають із запитаннями, тобто працюють з ним так, як з матеріалом для читання.

Під час занять бажано використовувати реальні предмети та яскраві іграшки великих розмірів. Адже реальний об'єкт й маніпулювання ним краще активізує пізнавальну активність дошкільника. У процесі проведення заняття, режимних моментів, на практичному рівні оперуючи цими предметами, діти засвоюють назви іграшок, одягу, меблів тощо, відбувається збагачення словникового запасу, уточнення уявлень про знайомі предмети та їхні властивості.

Активність дітей вимагає, щоб іграшка була такою, з якою можна відповідно активно діяти. Особливе значення має колір та форма іграшки; такі предмети насиченого, контрастного кольору

посилюють художню виразність та привертають увагу дитини.

Коротко розглянемо види іграшок, які використовуються на заняттях:

- образні (сюжетні): ляльки-немовлята, анімалістичні іграшки, іграшкові предмети побуту; фігурки людей; елементи рослинного світу;
- технічні;
- ігрові будівельні матеріали, конструктори;
- дидактичні ігри;
- музичні іграшки;
- іграшки для рухливих та спортивних ігор;
- іграшки для театралізованої діяльності.

Разом з використанням реальних іграшок та предметів в процесі заняття варто застосовувати яскраві картинки великого формату, без дрібних деталей, які б могли відволікати дітей. При демонстрації посібників використовують дошку, фланелеграф. Картини повинні бути різних розмірів із реалістичним, яскравим зображенням, що викликає у дошкільників реальне сприйняття дійсності, наприклад різноманітні картини видавництва «Ранок».

Отже, використання наочності робить заняття дошкільників із порушеннями слуху більш доступним та ефективним, розвиває увагу та мислення, допомагає глибшому засвоєнню мовленнєвого матеріалу.

Методика формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку з порушенням слуху наочними засобами навчання передбачала послідовну етапність цього процесу:

I етап – пропедевтичний – створення доброзичливої атмосфери, мотивації до занять з використання наочних засобів навчання;

II етап – когнітивно-розвивальний – розвиток психічних процесів дитини, стимулювання пізнавальної активності у процесі занять;

III етап – комунікативно-мовленнєвий – розвиток комунікативно- мовленнєвої діяльності, задоволення потреби у спілкуванні у процесі навчання з використанням наочних засобів навчання;

IV етап – емоційно-регуляторний – розвиток психоемоційної сфери дитини. На цьому етапі забезпечується позитивне емоційне стимулювання за допомогою наочних засобів навчання, заохочення до виконання завдань.

Слід зазначити, що процес формування пізнавальної активності дошкільників із порушеннями слуху наочними засобами навчання спрямований на реалізацію мети, що синтезує в собі основні цілі навчання у спеціальних дошкільних закладах, які висуваються до освітньо-виховного процесу дошкільника з порушенням слуху.

Метою пропедевтичного етапу є створення доброзичливої атмосфери та мотивація до занять. На когнітивно-розвивальному етапі стимулюються пізнавальні інтереси дитини у процесі занять з використання наочних засобів навчання. На комунікативно-мовленнєвому етапі відбувається цілеспрямований розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності у процесі занять. На емоційно-регуляторному етапі здійснюється розвиток психоемоційної сфери дитини, задовольняється потреба у спілкуванні, позитивне емоційне стимулювання за допомогою наочних засобів навчання.

Розкриємо особливості використання наочності як засобу підвищення пізнавальної активності дошкільників із порушеннями слуху відповідно до таких освітніх напрямів базового компоненту дошкільної освіти (*Базовий компонент…*, 2021).

- мовлення дитини;
- дитина у сенсорно-пізнавальному просторі;
- дитина у природному довкіллі.

1. Освітній напрям «Мовлення дитини». На психічний розвиток дитини з порушеннями слуху впливає розвиток мовлення. На заняттях з розвитку мовлення передбачається знайомство з предметами, уточнення уявлень, накопичення, закріплення й активізація словника дітей, робота над значенням слова. В основу занять закладаються вправи на спеціально підібраному матеріалі, у процесі яких дітей підводять до первинних узагальнень.

Важливою умовою ефективного мовленнєвого розвитку є використання наочних засобів навчання під час побудови освітнього процесу з нечуючими дітьми дошкільного віку, бо саме наочність забезпечує осмислення дітьми певних понять та ситуацій. Весь освітній процес дитини відбувається в різних видах гри з використанням наочних засобів: іграшок, малюнків, дидактичного матеріалу, натуральних об’єктів тощо.

Для підвищення ефективності роботи з роздатковим наочним матеріалом потрібна чітка цілеспрямованість діяльності дітей з порушеннями слуху, яка досягається перш за все визначенням мети або завдань роботи. Ця мета може бути вузькою, для кожного етапу заняття своєю, яка відповідає структурі діяльності педагога і дітей. Так, перед вивченням нової теми роздатковий матеріал використовується з метою утворення у дітей конкретних уявлень про предмети, явища, що вивчаються, фіксацією їхніх властивостей, ознак як наслідків впливу певних причин. Для визначення причин цих фактів перед дітьми ставлять пізнавальні завдання, які вони повинні виконати. Якщо ці завдання діти не можуть

виконати, створюється певна проблемна ситуація. Пояснення вчителя в такий ситуації ефективно сприймаються і усвідомлюється дітьми.

Також необхідно застосувати роздатковий матеріал у процесі пояснення для ілюстрування явищ або фактів. Основним методичним прийомом у таких умовах є постановка пізнавального завдання у відповідності до мети заняття. Наприклад: «Якого кольору листя на стеблах різних дерев?». Якщо можливо, пізнавальні завдання формують у вигляді проблеми, яка створює проблемну ситуацію. Цей прийом примушує дітей з порушеннями слуху уважніше приглядатися до об'єктів, звертати увагу на непомітні з першого погляду ознаки і деталі, аналіз яких сприяє осмисленню матеріалу.

Для роботи з навчання зв'язного монологічного мовлення (зв'язної розповіді) у дошкільників із порушенням слуху використовуються наступні види діяльності:

1. Розповідь-опис виконаного доручення.
2. Розповідь про здійснену роботу.
3. Розповідь із життя дітей у групі.
4. Опис окремих об'єктів: предмета, тварини, людини, квітки, рослини, приміщення.
5. Розповідь про здійснені прогулянки, спостереження, екскурсії.
6. Розповідь на основі побаченого мультфільму, відеофільму, лялькової вистави.
7. Розповідь за малюнком або серією малюнків.
8. Розповідь на основі адаптованого тексту з творів художньої літератури (Дробот, 2013).

Так, наприклад, дієвим джерелом накопичення словникового запасу є бесіди за сюжетними малюнками і за серією малюнків, які складають розповідь. Розглядаючи з дитиною сюжетний малюнок, з'ясовують з нею назви предметів та дійових осіб. З'ясовують, чим займаються зображені на малюнку персонажі, у що вони одягнені, якими знаряддями користуються.

Слід використовувати ілюстровані книжки для дошкільників (Іванюшева, 2020). На початковому етапі навчання казкові сюжети не зрозумілі дітям з бідним словниковим запасом. Тому дитячі книжки спочатку використовують для позначення дійових осіб, предметів і явищ, зображених на малюнку. Пізніше можна придумати полегшений текст, який буде доступний дитині.

Зв'язне монологічне мовлення в умовах навчання відпрацьовується на спеціальних заняттях в трьох основних видах: опис, розповідь, розмірковування. Відповідно до програмових вимог діти з порушеннями слуху навчаються послідовно описувати предмети, тварин, людей. Надаючи дітям певні опори (деякі питання, символи-вказівники на різні ознаки, зразки опису та інше), педагог навчає виділенню і словесному оформленню суттєвих ознак, навчає вгадувати предмет за його описом, доповнювати опис, відхиляти несуттєве із поданого опису. Коли дитина описує, до прикладу, фрукти й овочі, вона повинна позначити форму, колір, розмір, смак, де росте та інше. Якщо дитина описує іншу дитину, яка зображена на малюнку, то позначає її стать, вік, зовнішній вигляд (зріст, вираз обличчя, колір волосся та інше), одяг.

Методика навчання зв'язного мовлення дошкільників відрізняється від шкільної методики більшою залежністю від зразка, збільшенням опорних моментів та їх варіативністю (різного роду підказки: зразки фраз, нагадування про ознаки, вибір відповідей з ряду запропонованих та інше), видозміненням наочності в межах однієї навчальної ситуації (сюжетний малюнок доповнюється новими елементами – наклеюються фігурки, вирізаються картинки та інше), використанням ігрових прийомів (інсценізується зміст, імітуються дії, щось угадується, створюються смішні ситуації та інше). Головний акцент у пошуках методів та прийомів навчання дітей з порушеннями слуху ставиться на розвиток мотивації – від ігрової до навчальної.

2. Освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». Важливе значення для пізнавального розвитку дітей має формування у них елементарних математичних уявлень, які умовно можна поділити на дві складові – обстеження предметних фактів та явищ і формування системи логіко-пізнавальних дій. Це вказує на те, що процес формування елементарних математичних уявлень відбувається на основі виконання дітьми певних дій з різними наочними матеріалами. А тому метою педагога має бути не стільки озброєння нечуючих дітей певною кількістю математичних знань (множини, величини, форми, орієнтування у просторі та в часі тощо), скільки формування у них основних видів пізнавальних дій – практичних, сенсорних, мисленнєвих, за допомогою яких визначаються, усвідомлюються, узагальнюються елементарні математичні уявлення.

Доведено, що пасивне сприймання наочних посібників не забезпечує чітких, конкретних

уявлень. Зорове сприймання слід закріплювати самостійною роботою дітей на дидактичному матеріалі. Лише за умов поєднання зорових сприймань, наочних посібників та самостійної роботи на дидактичному матеріалі можна отримати конкретні уявлення про матеріал, що вивчається.

Роздатковий матеріал у закладах дошкільної освіти для нечуючих і слабочуючих має велику педагогічну цінність. З його допомогою посилюється інтерес до вивчення математичного матеріалу, розвивається активність під час засвоєння знань і навичок з формуванням математичних понять та виховуються навички самостійної роботи (Дьоміна, 2021).

У процесі організації наочності для формування математичних понять доцільно мати наступний мінімум наочних посібників і дидактичного матеріалу.

1. Посібники для навчання лічбі та математичним діям.
2. Посібники для формування уявлень про величину, простір, час та орієнтування у просторі.
3. Посібники для вивчення геометричного матеріалу і проведення вимірювальних робіт.
4. Посібники усної лічби.
5. Посібники при навчанні вирішенню задач.
6. Набори різних натуральних предметів – палички, ґудзики, кубики, олівці тощо.
7. Набірне полотно і комплекти дидактичного матеріалу до нього.
8. Цифрові таблиці для вивчення чисел від 1 до 20 та окремо таблички з назвами чисел.
9. Набори однорідних предметів різних за розміром і кольором.
10. Набори пласких геометричних фігур різних за розміром і кольором з табличками до них.
11. Ілюстративні малюнки для визначення величин і таблички з назвами величин.
12. Моделі геометричних тіл (куля, куб, брус, піраміда) і таблички.

Дидактичний матеріал та предметні ситуації, які використовуються для розкриття математичних відношень й утворення у дошкільників вмінь та навичок, можуть мати багато варіантів. Ефективне засвоєння математичних понять та їх системи може бути забезпечене лише за умови сформованості у нечуючих дітей узагальнених способів дій з математичними об'єктами (*Навчання дітей…*, 2019).

Отже, робота над формуванням елементарних математичних уявлень у закладі дошкільної освіти стає міцним підґрунтям для наступного навчання нечуючих математиці у школі, а здобуття знань, умінь та навичок стає доступним усім завдяки наочній, конкретній основі та особистій практичній діяльності дошкільників.

3. Освітній напрям «Дитина у природному довкіллі». Довкілля – це те середовище, через пізнання якого здійснюється розумовий розвиток дошкільника з порушеннями слуху. У чуттєвому відображенні довкілля першочергову роль відіграє зоровий аналізатор, а також органи дотику, нюху, слуху. Однак, останній у таких дітей функціонує недостатньо (Марчук, 2003).

Вивчення довкілля посідає провідне місце у навчальній програмі закладів дошкільної освіти для дітей з порушеннями слуху. Т. Марчук, вивчаючи проблему «Довкілля» вказує на те, що завдяки навчанню, спрямованому на засвоєння початкових знань про предмети побуту, природу, життя людей відбувається загальний розвиток, що стає фундаментом для засвоєння знань з інших предметів, формується особистість дитини (Марчук, 2003).

На заняттях з ознайомленням із природним довкіллям формують системи понять при діях-маніпуляціях з різноманітними предметами та іграшками. Діти виконують ті дії з іграшками, які вони бачать у житті: порівнюють предмети з їхніми зображеннями, виконують однакові дії з різними предметами.

Молодших дітей знайомлять з предметами побуту, їхніми призначенням і діями з ними. Педагог демонструє одяг для дорослих, дітей, ляльок, навчає правильно одягати, знімати, складати та ін. У дидактичних та сюжетних іграх одягають та роздягають ляльок, випрасовують їхній одяг. При послідовному ознайомленні з предметами навколишнього оточення діти навчаються виокремлювати деталі та елементи предметів, порівнюють та групують їх за різними ознаками, визначають сферу їхнього використання. Таким чином, у процесі пізнання навколишнього світу у нечуючого дошкільника розвиваються сприймання, мислення, пам'ять, увага, розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, класифікація.

Велике значення для життя дитини має знайомство з живою природою: з тваринами і рослинами, їхнім зовнішнім видом, умовами життя, доглядом за ними, поведінкою тварин. Молодших нечуючих дітей знайомлять зі свійськими тваринами, за деякими з яких вони можуть спостерігати (Шевченко, 2016). Потім здійснюється і знайомство з тваринним світом, який виходить за межі оточення дитини (лисиця, ведмідь, вовк, слон та ін.). Проводячи спостереження в природі, діти знайомляться з рослинами, навчаються помічати зміни в

природі в різні пори року. В програмі для дошкільників середнього та старшого віку дані за різними темами розширюються, систематизуються і узагальнюються. Уточнюється інформація про зовнішній вид і сферу використання предметів побуту, встановлюється зв'язок між призначенням предмета, його будовою і матеріалом, з якого він зроблений.

Отримання та засвоєння знань про природне довкілля дітьми з порушеннями слуху відбувається у нерозривному зв'язку з наочними матеріалами: з іграшками, макетами, предметами побуту, натуральними екземплярами рослинного світу, картинами та фотографіями, документальними фільмами і комп'ютерними програмами (програма «Живий звук»), з тваринами у «живому куточку».

Складовою частиною процесу формування мовленнєвої здібності в дітей з порушеннями слуху є розвиток символізації. Різного роду символи, які використовують як спеціально розроблені знаки, дуже важливі для наступного засвоєння словесних значень і для сприймання графічної форми слова. Кількість символів, схематичних малюнків, які позначають час, місце дії, зміст діяльності, погоду, пори року, наявність учасників діяльності і багато чого іншого, може за етапами ускладнення змісту навчання зростати до безмежності.

Умовними схематичними малюнками нечуючі діти позначають щоденно свої спостереження за погодою на настінному календарі. Це допомагає їм в подальшому під час словесного опису погоди і в житті, і на картині. Різна символіка, яка використовується в реальному життєвому оточенні, також стає предметом уваги дітей і пояснюється педагогом: різні знаки на вулиці, в метро, в магазинах та інше.

Різні повідомлення, інструкції, розповіді педагога, як правило, супроводжуються малюнками, фігурами на фланелеграфі, різними умовними позначками, імітацією дій, предметами-замінниками. Всі ці умовні об'єкти, які допомагають осмислити словесний зміст ситуації, використовуються паралельно з відповідними словами, підводять до розуміння ролі слів, які поступово самі починають виконувати функцію позначення.

Нечуючому дошкільнику необхідно забезпечити активне сприймання тих особливостей предметів та явищ, з якими він постійно зустрічається і назви яких повинні складати зміст їхнього навчання мовленню. У процесі накопичення слів, у безпосередньому спілкуванні діти уточнюють отримані за допомогою досвіду уявлення і підводяться до первинних узагальнень, що прискорює процес формування понять у нечуючого дошкільника, сприяє швидкому включенню слова в живе спілкування дитини.

Таким чином, місце роздаткового матеріалу на заняттях у закладах дошкільної освіти і мета його застосування різні. Загальнодидактична структура цього методу містить наступні елементи: визначення мети і завдань роботи – відтворення опорних знань і вмінь – їх корекція – попереднє ознайомлення дітей із необхідним змістом матеріалу – постановка пізнавальних завдань чи проблеми – розгляд об'єктів, вирішення проблеми – розкриття зв'язків і відношень – контроль педагога за діями дітей і надання їм необхідної допомоги – корекція педагогом знань – висновки.

Висновки. Спеціальна система наочності забезпечує поступовий перехід від наочно-чуттєвого сприймання до узагальненого, абстрактного мислення. Тому зрозумілі нові вимоги до наочності, які повинні спрямовувати думку дитини від конкретного до загального, від явища до його сутності, від різноманіття явищ до їхніх закономірностей. Важливо, щоб у наочних засобах чітко виокремлювались їхні основні суттєві сторони та ознаки, на яких педагог повинен концентрувати увагу дітей у процесі навчання. Тому не слід використовувати наочності, які мають багато деталей, що відволікають увагу від основних якостей та ознак предметів, що вивчаються та які не мають прямого відношення до головного питання у вивченні предмета або явища. Формування словесного образу відбувається на основі наочного матеріалу. Постійний перехід від словесного матеріалу до наочності й навпаки впливає на ефективність формування образів. Уся наочність – корекційна, тому що має великий вплив на формування і уточнення життєвих понять, застосовується під час корекції слухового сприймання, вимови слів, фраз і речень. Пізнавальна спрямованість наочних посібників, їхня яскравість, образність та естетичність стає засобом стимуляції дошкільників до пізнання оточуючого, їхнього всебічного розвитку та розкриття потенціалу дитини.

Список використаних джерел

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. (2021). Державний стандарт дошкільної освіти. (Нова редакція). Наказ МОН № 33 від 12.01.2021 р.

Діти з порушеннями слуху: крок за кроком від діагностики до інклюзії: посібник для фахівців та

References

Basic component of preschool education in Ukraine. (2021). State standard of preschool education. (New edition). Order of the Ministry of Education and Culture No. 33 dated January 12. [in Ukrainian]

Children with hearing impairment: step by step from

батьків. (2013). А. А. Колупаєва, & Б. С. Мороз (Ред.). Київ. 104 с.

Дробот, О. (2013). *Навчання розповіді як складової мовленнєвої компетенції глухих дітей дошкільного віку*. Лабораторія жестової мови. С. 198–209.

Дьоміна, В. І. (2021). Особливості сформованості рівня пізнавальної активності дітей дошкільного віку з порушеннями слуху. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір: тези доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції*. Запоріжжя. С. 115–117.

Іванюшева, Н. (2020). Роль дитячої пізнавальної книжки для нечуючої дитини. *Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості.* 1, 4–6.

Марчук, Т. О. (2003). Особливості засвоєння глухими дошкільниками програмового матеріалу з розділу «Довкілля». *Дефектологія*. 3 (29), 39–41.

Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник (2019). С. В. Кульбіда та ін. (Ред.). Харків. 216 с.

Шевченко, В. (2016). Організація ігрової діяльності дітей з порушеннями слуху в дошкільному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* 7 (2). Кам'янець-Подільськ. С. 438–447.

diagnosis to inclusion: a guide for professionals and parents. (2013). A. A. Kolupaeva, & B. S. Moroz (Eds.). Kyiv. 104 p.

Drobot, O. (2013). Teaching storytelling as a component of speech competence of deaf preschool children. Laboratory of sign language. P. 198–209. [in Ukrainian]

Diomina, V. I. (2021). Peculiarities of the formation of the level of cognitive activity of preschool children with hearing impairment. Educational and cultural and artistic practices in the context of Ukraine's integration into the international scientific and innovative space: theses of reports of the II International Scientific and Practical Conference. Zaporizhzhia. P. 115–117. [in Ukrainian]

Ivanyusheva, N. (2020). The role of a children's educational book for a deaf child. The role and place of psychology and pedagogy in the formation of a modern personality. 1, 4–6. [in Ukrainian]

Marchuk, T. O. (2003). Peculiarities of assimilation of program material from the "Environment" section by deaf preschoolers. Defectology. 3 (29), 39–41. [in Ukrainian]

Education of children with hearing impairment: educational and methodological guide (2019). S. V. Kulbida and others. (Ed.). Kharkiv. 216 p. [in Ukrainian]

Shevchenko, V. (2016). Organization of gaming activities of children with hearing impairments in a preschool institution. Current issues of remedial education (pedagogical sciences): a collection of scientific papers of Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University. 7 (2). Kamianets-Podilsk. P. 438–447. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Дьоміна Владислава Ігорівна
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, м. Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Дубяга Світлана Миколаївна
svetlana_107@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Гузь Володимир Васильович
vv24.org@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-77-83

Матеріал надійшов до редакції 06. 11. 2023 р.
Прийнято до друку 30. 11. 2023 р.

Information about the authors:
Domina Vladyslava Igorivna
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Dubiaha Svitlana Mykolaivna
svetlana_107@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Huz' Volodymyr Vasyliovych
vv24.org@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-77-83

Received at the editorial office 06. 11. 2023.
Accepted for publishing 30. 11. 2023.

УДК 373.2.015.31:78:79

МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ У РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ольга Канарова, Аліна Кузнєцова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто важливі аспекти використання музично-дидактичних ігор у розвитку музично-ритмічних здібностей молодших дошкільників. Проаналізовано значення самостійності та творчості, виокремлено роль групових занять та їхній вплив на соціалізацію. В роботі акцентується увага на емоційному розвитку через музику, ролі виразності та вивченні музичного матеріалу в ігровій формі. Надано обґрунтування того, що музично-дидактичні ігри виступають ключовим інструментом для формування моторики, слухової уваги, ритмічного відчуття та соціальної інтеграції у дітей, надаючи комплексний погляд на їхній розвиток. Підкреслено, що ігрова форма навчання не лише стимулює інтерес, але й підвищує ефективність у навчанні, роблячи музичні заняття незабутнім досвідом для кожного малюка.

Ключові слова:
самостійність та творчість; групові заняття; емоційний розвиток; виразність; ритмічне відчуття; моторика; слухова увага; ігрова форма навчання.

Resume:
Kanarova Olga, Kuznietsova Alina. Musical and didactic games and their significance in the development of musical and rhythmic abilities of children of junior preschool age.
This paper examines the importance and impact of using music didactic games in the process of developing musical and rhythmic skills in young preschool children.
The paper begins with an analysis of the benefits of using game-based methods in music teaching in preschool settings. It highlights various aspects of the use of games, such as vocal and rhythmic skills, as well as their impact on the perception and development of musical material. The integration of games into the learning process and their role in the understanding of musical concepts are discussed.
The use of musical games in the work with younger preschoolers, focusing on the development of their vocal abilities and rhythmic sense, is covered in detail. The work focuses on the importance of introducing didactic games from the very first days of classes, explaining how this can contribute to a better understanding of the material by children.
In addition, modern approaches, such as the use of musical toys, instruments and technical equipment to make lessons more interesting and interactive, are considered. The paper shows that such a comprehensive approach helps to develop children's musical abilities and talents more effectively.
The paper proves that musical and didactic games play an important role in the development of vocal skills and understanding of the basics of singing. These games not only accelerate the learning of songs, but also allow children to feel and express the emotionality of music through play.
Particular attention is paid to the development of rhythmic sense through musical games. It is noted that this not only promotes awareness of rhythmic structures, but also develops motor skills and coordination of movements.
An additional emphasis is placed on the effectiveness of group classes, where children learn to cooperate and perform joint creative tasks, contributing not only to physical but also to social development.
The paper concludes that musical and didactic games are an important tool in the development of musical skills and abilities in young preschool children. They make learning interesting, engaging and effective, contributing to the full development of psychophysical, emotional and social aspects of the individual.

Key words:
independence and creativity; group classes; emotional development; expressiveness; rhythmic sense; motor skills; auditory attention; game-based learning.

Постановка проблеми. В умовах сучасного світу, коли діти все більше часу проводять перед екранами гаджетів, існує реальна небезпека втрати зв’язку з живими, природними джерелами вражень та емоцій. Музика є одним з таких джерел, яке може залишитися недоступним для повноцінного сприймання без відповідних навичок, зокрема, музика спонукає до танців, співу, ігор та інших творчих виявів. Цей етап є критично важливим для розвитку дитини, а особливо в аспекті формування музично-ритмічних здібностей.

Музично-ритмічні здібності дитини є багатоаспектними та складаються зі сприймання ритму, мелодії, динаміки та інших елементів музики. Розвиток цих здібностей сприяє не тільки кращому розумінню музичного матеріалу, але й розвитку когнітивних, емоційних та соціальних навичок дітей.

Одним з найефективніших методів взаємодії зі старшими дошкільниками є музично-дидактичні ігри. Вони є невід’ємною частиною сучасної педагогіки та допомагають дітям активно взаємодіяти з музикою, роблячи цей процес цікавим та захоплюючим. Водночас музично-дидактичні ігри сприяють розвитку не тільки музично-ритмічних здібностей, а й соціальних навичок, співпраці, самовираження та творчої імагінації, на що вказують численні дослідження. Але існують проблеми у розвитку музично-ритмічних здібностей саме у молодших дошкільників. Чи є музично-дидактичні ігри такими ж ефективними в цьому випадку? Нам слід у повному обсязі розуміти як саме вони впливають, та яке їх значення у розвитку музично-ритмічних здібностей дітей молодшого дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема музичного ритму привертала увагу дослідників протягом багатовікової історії мистецтва, естетики і філософії, починаючи з

античних часів (Аристотель, Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Плотін, Плутарх).

Серед зарубіжних фахівців, які займаються проблемами музичного ритму, слід зазначити Е. Жака-Далькроза, До. Коффку, Е. Курта, Р. Мак-Дауголла, К. Мартінсен, Р. Рімана, Р. Сишора.

У вітчизняній психології та музикознавстві чималий внесок у розробку цієї проблеми зробили М. Гарбузов, А. Готсдінер, Л. Мазель, Б. Теплов, Ю. Цагареллі, В. Цуккерман та ін.

Особливості впливу музично-дидактичних ігор на музичний розвиток молодших дошкільнят розглядаються багатьма сучасними авторами: С. Бурсова, Г. Ватаманюк, І. Газіна, О. Гнізділова, С. Гончарова, О. Дубасенюк, І. Карабаєва та багато інших.

Формулювання цілей статті. Мета статті – теоретично обґрунтувати значення музично-дидактичних ігор у формуванні музично-ритмічних здібностей дітей молодшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку психологів, музика – це ключ до емоційного світу дитини. Завдяки їй діти можуть дізнаватися багато нового у зрозумілій і цікавій формі (Дубасенюк, 2019, с. 48). Саме завдяки музично-дидактичним іграм ми можемо розвивати в дітей музичне сприйняття.

Головна роль таких ігор – допомогти дітям відчути та впізнати різні висоти звуків, розуміти ритм, а також навчити їх розрізняти різні звучання і використовувати ці знання на практиці. Такий вид ігор не тільки доповнює музичне виховання новими враженнями, але й стимулює активність, креативність та незалежність дітей, допомагаючи їм розуміти основні характеристики музичного звуку.

Як і будь-яка інші ігри, музично-дидактичні спрямовані на певний навчальний процес. Вони створені для того, щоб діти могли слухати, відчувати та порівнювати різні аспекти музики, а також інтерактивно працювати з ними. Деякі ігри, такі як «Розпізнай ритм» або «Пригадай пісню», зосереджуються на ритмічних навичках і точному відтворенні мелодій. Інші ігри, наприклад, «Музичний дзвінок» або «З якої це пісні?», допомагають відточити навички інтонування та відчуття темпу.

Під час створення музично-навчальних ігор важливо звертати увагу на якість матеріалів. Вони повинні бути кольоровими, атрактивними і відповідати змісту гри. Для старших дітей можна створювати різноманітні наочні посібники, такі як картки з музичними образами чи ритмічні блоки (Герасимова, 2016, с. 52).

Важливо зазначити, що музично-навчальні ігри є чудовим інструментом не лише для набуття знань, але й для формування особистісних якостей, таких як відповідальність, дружелюбність та ініціативність. Ці ігри можуть бути використані як під час музичних занять, так і під час різних свят або інших заходів.

Слід зауважити, що музично-дидактичні ігри – це спеціально створені ігрові форми навчання, спрямовані на формування музичних умінь і навичок у дітей. Ці ігри є ефективними методами, які враховують психологічні особливості дитини, спрощуючи процес навчання та роблячи його більш захоплюючим (Артюшина, 2018, с. 121).

І. Воронюк зокрема наполягає на особливій ролі та значимості музично-дидактичних ігор у музичній діяльності дітей дошкільного віку, основна відмінність яких полягає в тому, що ігри містять у собі навчальну та виховну задачу, ігрових учасників та обов'язкові правила гри. Автор виокремила такі функції музичних ігор:

- стійкий інтерес до музики;
- зняття напруги у процесі музичної діяльності;
- психічні новоутворення;
- освоєння вітальних, соціальних та ідеальних ритмів;
- створення художньо-музичного образу;
- самовираження у процесі активної діяльності;
- знаходження адекватних взаємин і освоєння соціальних ролей (Воронюк, 2003, с. 7).

Відповідно до результатів дослідно-експериментальних розробок, розвиток у молодших дошкільнят навичок ритмічної діяльності у процесі гри протікає у три етапи: ознайомлювальний, образотворчо-виразний, сюжетно-рольовий.

Ю. Волинець поділяє всі музично-дидактичні ігри на настільні, рухливі та хороводні. Ця класифікація заснована на відмінності ігрових процесів дошкільників (Волинець, 2015, с. 194).

І. Воронюк пропонує подальший підбір ефективного комплексу музичних ігор та їх класифікацію із залученням психічних процесів вихованців. Вона виокремлює:

1. Функціональні ігри, спрямовані на соматичний розвиток дітей, який передбачає зняття фізичної напруги, ритмізацію рухів тіла, кінцівок. До цієї групи входять музично-ритмічні ігри, пластичні ігри, ритмічне фантазування.

2. Рецептивні ігри, які спираються на сприйняття зовнішніх імпульсів ритму. Активну участь у освоєнні ритмів навколишнього світу грають органи чуття: зір, слух, дотик тощо. Ритмічна організація картинок, простору, різних шумів, звуків є змістом цих ігор. Також до цієї

групі зараховують ігри на розвиток образно-асоціативного мислення, ігри на розвиток музичного ритму, музично-дидактичні ігри, музичні ігри-імпровізації.

3. Рольові ігри, у яких вихованцям пропонується вжитися у ролі. Вони освоюють певні типажі, образи, характери героїв, можуть виступати у ролі виконавців (скрипаль, піаніст), композиторів, критиків. Такими є колективні ігри, етюди, музичні сценки, сюжетні та театралізовані ігри. Вони вимагають від дітей самостійних і зрілих дій (Воронюк, 2003, с. 17).

До цієї групи, крім театралізованих ігор, належать ігри, спрямовані на розвиток фантазування, ігри-імпровізації.

4. Конструктивні ігри призначені для створення чогось нового, головне їхнє спрямування націлене на результат. У цих іграх необхідно забезпечити дитину конструктивним матеріалом. До неї можуть бути залучені музично-дидактичні ігри, ігри на музичних інструментах, вербальна ритмізація, просторова ритмізація (Волинець, 2015).

Музично-дидактичні ігри різняться з ініціативи їхньої організації: ігри створюють самі діти чи їх організовує педагог. За ступенем рухової активності виділяють настільні, рухливі та хороводні. Різні ігри можуть бути спрямовані на розвиток як особистісних рис дитини, так і психічних процесів, творчих, музичних здібностей та на розвиток почуття ритму.

Активізація музично-ритмічного почуття вихованців, на думку вчених, здійснюється в ігрових ситуаціях за допомогою залучення асоціативних зв'язків між елементарними ритмічними уявленнями, що спостерігаються, та життєвими явищами (Ватаманюк, 2007, с. 135).

У методичних посібниках рекомендується починати розвивати музично-ритмічне почуття із завдань, виконуючи які, діти повинні передати на ритмічних інструментах рівномірну пульсацію метричних часток маршової музики під час виконання педагогом. Виконання таких завдань сприяють руху під музику, проведення аналогій між пульсацією сильних і слабких часток у музиці та серцебиттям (Горішна, 2017, с. 21).

П. Вейс приділяє велику увагу розробці взаємозв'язку ритмічного почуття і музичної імпровізації. Автор наголошує, що основою музичної імпровізації є попередній емоційний стан та образне налаштування (Вишневецька, 2019, с. 17). Вміння налаштуватися в певному темпі, розмірі, характері руху, уявити заздалегідь технічні деталі ритму вчений вважає необхідною умовою розвитку виразності та музичності імпровізацій (Вишневецька, 2019, с. 18).

Методисти С. Білецька, А. Денисенко, А. Ковтун, О. Мкртичян виокремили необхідні умови організації ігрової діяльності для розвитку почуття ритму у молодших дошкільників:

1. Урахування принципів систематизації, ритмізації та інтеграції в організації ігрової діяльності.

2. Введення планів-сценаріїв роботи з групою. Це дозволяє здійснювати ритмізацію навчального процесу.

3. Залучення дітей до пластичного самовираження.

4. Розвиток почуття ритму можливий лише за умови поєднання різних видів ритмічно організованої діяльності, до яких належать евритмія, ритмопластика, ритмізація слова, ритмографіка, простірритмія.

5. Упровадження пластичного самовираження можливе лише за певних педагогічних умов, які містять різноманітні форми та етапи самовираження у процесі руху. Дітьми послідовно освоюється образне самовираження (Денисенко, 2020, с. 67).

Ті ж автори зазначають, що емоційний фон, емоційний стан дітей стає визначальним у формуванні у них почуття ритму, а музичні заняття набувають комплексний характер: ритм стає головним сполучним компонентом усього матеріалу, музика являє собою засіб вираження ритмів, що оточує життя і внутрішній світ дитини і є змістом занять. Стан емоцій визначається за експресивністю, динамікою, виразністю дітей (Комащенко, 2020, с. 558).

А. Комащенко та Ю. Стрюкова рекомендують проводити на заняттях комплекс музичних ігор, спрямованих на розвиток почуття ритму, що складається із трьох блоків.

У перший блок методисти поміщають ігри, спрямовані на розвиток образно-асоціативного мислення вихованців у процесі ритмізації, щоб діти вчилися співвідносити характер ритму в музичних творах з образом героя, тварини.

У другому блоці методистами виокремлено ігри, які розвивають у молодших дошкільників ритмічне фантазування засобами музичних ігор у процесі ритмічно організованої діяльності

Третій блок спрямований на ритмічне самовираження кожної дитини у процесі музично-ритмічних ігор (Волинець, 2015, с. 194).

Таким чином, аналіз педагогічного досвіду дозволяє зробити висновки, що розвиток почуття ритму під час музичних занять здійснюється у різних формах: слухання музичних творів, бесіди, пов'язані з ними; виконання пісень, у тому числі розучування нових та повторення старих; використання музично-дидактичних посібників, вокальних, ритмічних, ладових вправ; спів за нотами; гра на найпростіших музичних інструментах.

Використання музичних дидактичних ігор під час занять робить їх насиченими та динамічними. У процесі гри діти ефективніше освоюють програмні вимоги, вдосконалюючи свої вокальні та ритмічні навички, а також набуваючи досвіду в активному сприйнятті музики. Зазвичай такі ігри інтегруються у другу половину заняття, надаючи освітньої значущості у веселій ігровій формі, сприяючи розвитку музичних талантів малюків.

Із перших днів занять у молодших дошкільнят упроваджуються дидактичні ігри, які часто супроводжуються використанням наочних засобів навчання, щоб зробити навчальний процес більш наочним та цікавим.

У групах молодших дошкільнят акцент переноситься на роботу з музичними іграшками, інструментами, а також настільними іграми. Додатково, сучасні технічні засоби також інтегруються в навчальний процес, роблячи заняття більш сучасними та інтерактивними (Козлова, 2016, с. 42).

Музично-дидактичні ігри є важливим інструментом у формуванні музичних навичок та здібностей дітей. Вони спрощують і унаочнюють навчальний матеріал, роблячи його цікавим і захоплюючим для дитячого сприйняття. Основна мета таких ігор – вивчити конкретний музичний матеріал чи навчальний елемент у легкій та зрозумілій формі.

Музичні дидактичні ігри ефективно прискорюють вивчення вокалу, роблячи цей процес зрозумілим і захоплюючим. Вони дозволяють дітям навчитися виконувати пісні відчутно та без напруження, а також розуміти важливість дихання під час співу. В процесі вивчення пісенного репертуару слід підкреслити для молодших виконавців унікальність і характер кожної композиції. Адже, щоб донести емоційність пісні, потрібно зануритися в її образ через гру. При вивченні основ співу слід зосереджувати увагу на правильному диханні, розумінні різних музичних відтінків, тембрах голосу та базових музичних концепціях, таких як ритм чи динаміка. І все це можливо втілити завдяки музичним навчальним іграм, які роблять заняття захоплюючими та доступними для дітей.

Під час вивчення музики діти знайомляться з різноманітними музичними композиціями та переживають ряд емоцій. Щоб зробити музику доступною для дітей, можна використовувати ігрові методи, які належать до основи дошкільної освіти. Це допоможе зробити слухання музики захоплюючим заняттям. Ефективність такого підходу визначається тим, як буде організовано заняття, і які цілі будуть поставлені.

Під час музичних занять педагог може використовувати різні педагогічні іграшки. Наприклад, «чудовий мішечок» може містити іграшки, які «прийшли в гості». За звучанням певних мелодій діти впізнають їх та залучають іграшки до гри (Денисенко, 2020, с. 68).

На наступному етапі можна вводити більш складні елементи, такі як обертання, стрибки, кроки в різних напрямках. Проте важливо звертати увагу на вік та індивідуальні можливості дітей, щоб не перевантажувати їх і не викликати стресу чи страху.

Корисною технікою є використання ілюстрацій та реквізиту під час занять. Це може бути, наприклад, хусточка, яку дитина тримає в руках під час танцю, або малюнок, який ілюструє конкретний рух. Такий візуальний підхід може допомогти дитині краще розуміти, як вона повинна рухатися, і, таким чином, покращує координацію.

Важливим моментом є заохочення дітей до самостійності, що допомагає їм розвивати власну ініціативу в танці та рухах. Необхідно пропонувати дітям винаходити власні рухи під музику, створювати свої маленькі танці, допомагаючи їм розвивати власний стиль та креативність.

Корисним є проведення групових занять, на яких діти можуть навчитися рухатися у координації з іншими, розвиваючи навички командної роботи та соціалізації. Це може бути, наприклад, колективний танець, де кожна дитина виконує свою частину, але всі разом створюють гармонійну композицію.

Важливо пам’ятати, що основна мета музично-ритмічних рухів – це не тільки розвиток фізичних здібностей, але й емоційний розвиток, виразність, здатність сприймати і відчувати музику. Правильно підібрана музика, врахування індивідуальності кожної дитини і підтримка в процесі навчання можуть зробити музичні заняття незабутнім досвідом для кожного малюка (Гнізділова, 2019, с. 345).

Музика завжди була невід’ємною частиною життя людини. Вона не просто розважає, але й впливає на емоційний стан, розвиває творчі здібності, стимулює мозок і допомагає встановлювати соціальні зв’язки.

Слід зазначити, що ігрова форма навчання є одним з найефективніших способів для дітей, тому що вона робить процес навчання веселим, захоплюючим та інтерактивним. Ігри стимулюють інтерес дитини, допомагають зосередитися і залучають її до активної участі.

Коли діти мають можливість виразити себе через танці та рухи під музику, вони не тільки навчаються нових рухових навичок, але й

розвивають своє відчуття ритму, слух та сприйняття свого тіла у просторі.

До того ж, коли діти працюють у групах і створюють спільні танцювальні композиції, вони навчаються спілкуванню, командній роботі, доланню конфліктів і, насамкінець, соціалізації.

Музично-дидактичні ігри можуть використовуватися як інструмент для розширення креативних здібностей та музичних навичок і знань, таких як розпізнавання різних стилів та жанрів музики.

Важливо, щоб вихователь підтримував і заохочував ініціативу дітей, але також давав їм простір для самостійної творчості та виразності. Це допомагає дітям відчути впевненість у собі, розвивати творчий потенціал та навчатися взаємодії з однолітками.

Фактично, музично-ритмічна діяльність є важливою частиною розвитку дитини, і її не можна недооцінювати. Через музику та танці діти можуть вивчати світ, виражати себе, встановлювати зв'язки та отримувати радість від життя.

Висновки. Таким чином, музично-дидактичні ігри мають особливе значення у розвитку музично-ритмічних здібностей:

- мотивація до навчання: ігрова форма сприяє підвищенню зацікавленості дитини в музиці, стимулюючи її бажання вчитися;

- розвиток слухової уваги: через різноманітні завдання ігор діти вчаться концентрувати свою увагу на звуках, мелодіях, ритмах;

- розвиток ритмічного відчуття: багато ігор фокусуються на ритмі, допомагаючи дитині розрізнювати ритмічні структури, відтворювати та створювати власні ритми;

- стимуляція музичної пам'яті: ігри, які передбачають відтворення мелодій або ритмічних послідовностей, допомагають тренувати музичну пам'ять;

- розвиток моторики: музично-ритмічні ігри часто включають рухові компоненти, які сприяють розвитку моторики, координації рухів;

- соціальна інтеграція: через колективні музичні ігри діти вчаться взаємодії, командній роботі та взаємопідтримці;

- емоційний розвиток: музика викликає різноманітні емоції. Через ігрову діяльність діти можуть виразити свої почуття, переживання, навчаючись розуміти та контролювати свої емоції;

- стимулювання творчості: діти мають можливість експериментувати зі звуками, ритмами, виконуючи власні музичні творіння.

Ефективне призначення ролей у музичних та музично-дидактичних іграх, з огляду на особливості кожної дитини, гарантує продуктивність індивідуальної уваги до кожного вихованця. Це, у свою чергу, буде сприяти створенню структурованого освітнього процесу з належним методологічним підходом, який веде до відточення музичних навичок та компетенцій.

Отже, музично-дидактичні ігри відіграють важливу роль у формуванні музично-ритмічних здібностей дітей молодшого дошкільного віку, стимулюючи їхній психофізичний, емоційний та соціальний розвиток.

Список використаних джерел

Артюшина, М., Бурлаєнко, Т., Вознюк, О., Галіцан, О., Гузій, Н., Дубасенюк, О., Козир, А., Курлянд, З., Осипова, Т., Сегеда, Н., Сидоренко, В., Хоружа, Л., & Щербина, Д. (2018). *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти.* Монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 516 с.

Ватаманюк, Г.П. (2017). Дидактична гра, як засіб розвитку музичних здібностей дошкільників. *Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету.* 6 (Т. 1). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, РВВ, С. 135–137.

Вишневецька, М.В. (2020). Вплив музичної гри на естетичне сприйняття музики молодшими школярами. *Сучасна інженерія та інноваційні технології.* 25 (5). С. 15–21.

Волинець, Ю.О. (2015). Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до дослідницької діяльності. *Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід:* монографія. (Заг. ред. Г.В. Бєлєнька, О.А. Половіна). Київ. С. 194–217.

Воронюк, І. В. (2003). *Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів.* (Дис. канд. психол. наук). Київ. 20 с.

Герасимова, Г.П. (2016). Нейгауз Генріх Густавович. *Енциклопедія історії України: у 10 т.* Інститут історії України НАН України. Київ: Наукова думка, Т. 7.

References

Artyushina, M., Burlaenko, T., Voznyuk, O., Halitsan, O., Huziy, N., Dubasenyuk, O., Kozir, A., Kurlyand, Z., Osipova, T., Siheda, N., Sidorenko, V., Khoruzha, L., & Shcherbina, D. (2018). Theory and methods of professional-pedagogical training of educational personnel: acmeological aspects. Monograph, NPU named after M. P. Dragomanov, Kyiv. 516 p. [in Ukrainian]

Vatamaniuk, G.P. (2017). Didactic game as a means of developing musical abilities of preschoolers. Scientific Works of Kamyanets-Podilskyi State University, 1 (6), 135–137. [in Ukrainian]

Vyshnevetcka, M. V. (2019). Influence of musical play on the aesthetic perception of music by primary school students. Modern Engineering and Innovative Technologies, 25 (5), 15-21. [in Ukrainian]

Volinets, Y.O. (2015). Preparation of future teachers for preschool educational institutions for research activities. In G. V. Bielenko, O. A. Polovina (Eds.), Preparation of future educators for work with preschool children: competency approach. Monograph, Kyiv, 194–217. [in Ukrainian]

Voronyuk, I. V. (2003). Psychological features of implementing the creative potential of primary school students. (Unpublished doctoral dissertation). Kyiv. [in Ukrainian]

Herasymova, H. P. (2016). Neyhauz Heinrich Gustavovych. Encyclopedia of the History of Ukraine, Vol. 7, 357.

728 с.

Гнізділова, О.А. (2019). Впровадження здоров'язберігаючих технологій в освітній процес дошкільних закладів. *Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: монографія* (Заг. ред. Л. М. Рибало). Тернопіль. С. 345–363.

Горішна, О. (2017). *Розвиток творчих здібностей старших дошкільників засобами музично-ігрового фольклору.* Кам'янець-Подільський. 97 с.

Денисенко, А.О., Мкртічян, О.А., Білецька, С.А., & Ковтун, А.В. (2020). Педагогіка дозвілля – запорука формування професійних компетентностей. *Новий колегіум: зб. наук. праць.* Харків: «Колегіум», 2 (100), 66–71.

Дубасенюк, О.А. (2019). Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики.* Житомир. 326 с.

Козлова, І. (2016). Незвичайний оркестр: і майстри, і музиканти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 8, 41–45.

Комащенко, А.Т., & Стрюкова, Ю.В. (2020). Дослідження рівня образної пам'яті у молодшому шкільному віці. *Суспільство і особистість у сучасному комунікаційному дискурсі: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції.* Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка». С. 557–561.

Kyiv: Naukova Dumka. [in Ukrainian]

Hnizdilova, O. A. (2019). Implementation of health-saving technologies in the educational process of preschool institutions. In L. M. Rybalo (Ed.), Health-saving technologies in the educational environment. Monograph, Ternopil, 345–363. [in Ukrainian]

Horishna, O. (2017). Development of creative abilities of senior preschoolers using musical and folkloric games. Kamyanets-Podilskyi, 97. [in Ukrainian]

Denysenko, A.O., Mkrtichyan, O.A., Biletska, S.A., Kovtun, A.V. (2020). Leisure Pedagogy – A Guarantee of Forming Professional Competencies. New Collegium, 2 (100), 66–71. [in Ukrainian]

Dubasenyuk, O.A. (2019). Innovative educational technologies and methods in the system of professional-pedagogical training. In O.A. Dubasenyuk (Ed.), Professional pedagogical education: innovative technologies and methods. Monograph, Zhytomyr, 326. [in Ukrainian]

Kozlova, I. (2016). Unusual Orchestra: both Masters and Musicians. Educator-methodologist of the preschool institution, 8, 41–45. [in Ukrainian]

Komaschenko, A.T., Stryukova, Yu.V. (2020). Research on the level of imaginative memory in primary school age. Society and Individual in the Modern Communication Discourse: Materials of the II All-Ukrainian Scientific-Practical Conference, 557–561. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Канарова Ольга Вікторівна
olga_mdpu@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Кузнєцова Аліна Григорівна
kuznecova.olga77@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-84-89

Матеріал надійшов до редакції 30. 11. 2023 р.
Прийнято до друку 19. 12. 2023 р.

Information about the authors:
Kanarova Olga Viktorivna
olga_mdpu@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Kuznietsova Alina Hryhorivna
kuznecova.olga77@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientifik Town St., 59, Zaporizhzhia Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-84-89

Received at the editorial office 30. 11. 2023.
Accepted for publishing 19. 12. 2023.

УДК 37.015.31-056.24

ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХ ОБДАРОВАНІСТЬ

Ольга Ковальова, Тетяна Мартинова-Ганецька

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто актуальну проблему інклюзивної освіти в сучасній українській освітній системі та акцентовано увагу на актуалізацію та переоцінку цінностей і стереотипів, пов'язаних з дітьми з особливими освітніми потребами. Наголошено ключові принципи інклюзивної освіти, такі, як доступність освітніх ресурсів для всіх дітей, індивідуалізація навчання та віра в цінність кожної дитини для суспільства. У статті звернено увагу на важливість ідентифікації та підтримки обдарованих дітей з ООП та значущість заклику до співпраці всіх учасників освітнього процесу з метою забезпечення найкращих можливостей розвитку цієї групи учнів. Основний акцент статті зроблено на обдарованих дітях з ООП, яких іноді називають «двічі особливими». Згідно досліджень, близько 2% осіб з інвалідністю є обдарованими, і ця категорія часто включає дітей з різними проблемами здоров'я та розвитку, такими, як синдром дефіциту уваги та гіперактивності, диспраксія, синдром Аспергера, гіперлексія, розлади аутистичного спектру та інші. У статті наголошено на необхідності гнучких підходів у навчальних програмах для цих дітей з огляду на їхні сильні та слабкі сторони. Важливо враховувати характеристики обдарованих дітей з ООП, такі, як жвавість мислення, незалежність, ініціатива та нестандартна уява.

Ключові слова:
інклюзивна освіта; діти з особливими освітніми потребами (ООП); обдарованість; двічі виняткові діти; спеціальна підтримка; розвиток особистості.

Resume:
Kovalova Olga, Martynova-Ganetska Tatiana. Children with special educational needs and their talents.
The article examines the current problem of inclusive education in the modern Ukrainian education system and draws attention to the revision of values and stereotypes associated with children with special educational needs. The key principles of inclusive education are highlighted, such as the accessibility of educational resources for all children, individualization of learning, and the belief in the value of every child for society. The article draws attention to the importance of identifying and supporting gifted children with SEN and calls for the cooperation of all participants in the educational process to ensure the best development opportunities for this group of students. The article's main focus is on gifted children with special needs, who are sometimes referred to as 'twice special'. Studies show that about 2% of people with disabilities are gifted, and this category often includes children with various health and developmental problems, such as attention deficit hyperactivity disorder, dyspraxia, Asperger's syndrome, hyperlexia, autism spectrum disorders and others. The article emphasizes the importance of flexible approaches in educational programs for these children, taking into account their strengths and weaknesses. The characteristics of gifted children with SEN, such as their lively thinking, independence, initiative, and non-standard imagination, must be taken into account.

Key words:
inclusive education; children with SEN; giftedness; twice-exceptional children; special support; personal development.

Постановка проблеми. Сучасна українська освіта перебуває в динамічному процесі кардинальних змін та інноваційного розвитку. В освітній системі для осіб з особливими потребами відбувається переоцінка цінностей, долання усталених стереотипів щодо дітей з особливими потребами та триває процес їхнього інтегрування в середовище однолітків. На думку зарубіжних і вітчизняних науковців, основоположними засадами нової інклюзивної освіти має стати забезпечення доступності всіх освітніх ресурсів на основі врахування індивідуальних особливих потреб кожної дитини.

Концепція інклюзивної освіти спирається на одну з головних демократичних ідей: всі ми різні – всі ми рівні. Отже, всі діти – цінні й активні члени суспільства. Практика свідчить, що спільне навчання та взаємодія дітей з особливими освітніми потребами зі здоровими дітьми позитивно впливає на когнітивний, фізичний, мовленнєвий, соціальний та емоційний розвиток усіх суб'єктів освітнього процесу; сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії школярі навчаються природно сприймати людські відмінності та толерантно ставитися до них, діти стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги (Білоконна, & Лисевич, 2019).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження досвіду розвинених країн світу в роботі з обдарованими дітьми підтверджують, що принципи та масштаби організації навчання талановитих школярів різняться в різних країнах. В США вже з середини XIX століття приділяється увага підготовці талановитої молоді, і в другій половині XX століття були прийняті програми підтримки обдарованих дітей. Програми включають спеціальні тести, щорічне виявлення та навчання обдарованих школярів, а також різноманітні стипендії та пільги для продовження їхньої освіти.

У дослідженнях, присвячених досвіду роботи з обдарованими дітьми в США, наголошується, що найбільш позитивного результату досягають за умов, коли реалізацію програми для обдарованих і талановитих школярів здійснюють спеціально підготовлені до роботи з цими дітьми педагоги й до навчального процесу залучаються батьки.

Проте результати досліджень (Ю.Гільбух, В.Моляко, Е.Уітмор, Л.Холлінгзуорт, Е.Циганкова, В.Чудновський, В.Юркевич та ін.) свідчать, що багато обдарованих дітей, незважаючи на наявний у них великий творчий і особистісний потенціал, високий рівень розвитку здібностей і значні успіхи в певному виді діяльності, є досить вразливими і мають низку

соціально-психологічних проблем. Багато з них емоційно незахищені, імпульсивні, нестримані, категоричні у висловлюваннях і діях.

Як зазначають Adam Zamora, PsyD та Laura Phillips, PsyD, ABPdN з Американського Child Mind Institute у сьогоденні виокремлюють у якості актуального питання індивідуальний підхід до навчання дітей з різноманітними захворюваннями та внаслідок цього – розкриття їхньої обдарованості.

Beverly A. Trail Ed.D. – національний консультант з освіти обдарованості та освіти двічі виняткових учнів у 2022 році випустила книгу – «Двічі виняткові обдаровані діти: розуміння, навчання та консультування обдарованих учнів». У минулому вона була головою мережі особливих груп населення NAGC і часто виступала на національних конгресах Національної асоціації обдарованих дітей (NAGC) і Раді у справах виняткових дітей (CEC). Ця наукова студія зібрала основні характеристики та конкретні рекомендації для підтримки двічі обдарованих дітей.

У Великобританії створено Центр досліджень обдарованих дітей; у країні діє Асоціація обдарованих дітей, зростає кількість шкіл, де для них створюють спеціальні відділи й потоки з курсами інтенсивного, розширеного, збагаченого навчання. Англійські педагоги також мають досвід щодо діагностичного тестування, методик навчання обдарованих дітей і підготовки вчителів для них.

У Тайвані, в червні 2020 року K–12 EA запровадила програму з посилення виявлення та виховання талантів двічі виняткових дітей, щоб допомогти вчителям бути готовими підтримувати та допомагати таким учням максимально реалізувати свій потенціал. Програма фокусується на «зміцненні», «відкритті» та «консультуванні». На додаток до програми K–12 EA надала вчителям у липні 2021 року фінансову допомогу на семінари, навчання вчителів і консультаційні послуги, щоб переконатися, що вчителі можуть продовжувати допомагати людям з подвійною винятковістю.

У травні 2022 року було опубліковано дослідження, присвячене двічі винятковим учням, котре проводилось у Туреччині на початку року, в якому було проаналізовано погляди на академічний та соціально-емоційний розвиток обдарованого учня з вадами навчання. Це дослідження було проведено як приклад із використанням якісних методів дослідження. Автори провели напівструктуровані інтерв'ю з матір'ю, вчителем початкової школи, вчителем спеціальної освіти та самим учнем (Yenioğlu, 2022).

Формулювання цілей статті. Цілями цієї статті є дослідження актуальності проблеми обдарованих дітей з ООП, ідентифікація та підтримка дітей з ООП, актуалізація проблеми гнучкості в питаннях оцінки та застосуванні навчальних програм, залучення всіх учасників освітнього процесу до співпраці в роботі з обдарованими дітьми з ООП.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно аналізу та узагальненню наукової добірки, вчені фокусують увагу на різних аспектах інклюзивної освіти, проте деякі питання залишаються дискусійними і недостатньо розробленими. Зокрема, в науковому обігу немає єдиного терміну для позначення дітей, для яких необхідно створювати інклюзивний освітній простір. Останнім часом у зарубіжному і вітчизняному дискурсі все частіше використовується дефініція «діти з особливими освітніми потребами». Однак, однозначно не визначено категорії осіб, що мають такий статус. З одного боку, найбільш уразливою соціальною групою, яка в першу чергу потребує психолого-педагогічної підтримки і супроводу, вважаються особи з обмеженими можливостями здоров'я, в тому числі й з інвалідністю. Тому інклюзивна освіта розвивається перш за все щодо такої категорії дітей, забезпечуючи їм можливість переходу від навчання в спеціальних установах закритого типу в масові.

Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивна освіта спирається на принцип забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання.

З іншого боку, в законодавчих актах і роботах учених декларується, що особливі освітні потреби, окрім дітей з інвалідністю, з незначними порушеннями здоров'я мають також діти із соціальними проблемами і соціально вразливі групи, обдаровані діти та молодь. Разом з тим, у реальній практиці обдаровані особистості залишаються поза інклюзивним процесом. З огляду на це, вважаємо, що не тільки формально, а й фактично обдаровані діти повинні бути в фокусі уваги інклюзивної педагогіки (Демченко, 2019).

Зважаючи на визначення інклюзивної освіти як повного залучення всіх учнів до всіх аспектів навчання і шкільного життя, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних відмінностей, такий підхід передбачає усунення будь-яких форм шкільної сегрегації, зокрема спеціальних шкіл і класів для тих, хто не відповідає умовному стандарту «нормальності». У рамках інклюзивної моделі всі діти

навчаються разом у звичайних школах, класах та в інших контекстах, які, в свою чергу, активно адаптуються і змінюються, щоб враховувати і задовольняти потреби кожного». Тобто, інклюзивна освіта передбачає спільне навчання різних категорій дітей (у тому числі й обдарованих), які мають певні відмінності у психічному і фізичному розвитку, поведінці та відчувають проблеми з однолітками в умовах звичайного закладу освіти, наближеного до їхнього місця проживання.

Обдаровані особистості є важливою категорією «нетипових дітей», створення сприятливих умов для навчання і розвитку яких є метою інклюзивної педагогіки. Більшість дітей кожної вікової групи має так звані «типові» (середні) показники розвитку та особистісні характеристики, які відповідають загальноприйнятим фізіологічним, психічним, психологічним, соціальним нормам. Обдаровані діти належать до специфічної групи осіб, які характеризуються розвитком, що відрізняється від умовної норми, і чиї освітні потреби виходять за рамки загальноприйнятих стандартів. Вони мають істотні відмінності у психічному та особистісному становленні завдяки наявності значних здібностей. Обдарованість є якісним своєрідним поєднанням здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у тій чи іншій діяльності. Неординарні творчі, пізнавальні, художні, соціальні чи інші здібності та особливе вміння сприймати дійсність визначають унікальну особистість, яка якісно відрізняється від однолітків і перевищує вікову норму розвитку (Музика, Корольов, Музика, & Никончук, 2020).

Дітей, які водночас є обдарованими і мають проблеми, може бути важко зрозуміти. Обдаровані діти можуть використовувати свої сильні сторони, щоб компенсувати особливі потреби, і при цьому маскувати свої проблеми з навчанням. Або особливі потреби можуть маскувати обдарованість. У деяких випадках не визнається ні інвалідність, ні обдарованість.

Результати численних досліджень показують, що багато обдарованих дітей, незважаючи на наявний у них великий творчий і особистісний потенціал, високий рівень розвитку здібностей і значні успіхи в певному виді діяльності, є досить вразливими і мають низку соціально-психологічних проблем. Багато з них емоційно незахищені, імпульсивні, нестримані, категоричні у висловлюваннях і діях. Часто обдаровані особистості не можуть «втиснутися» в стандартні рамки, нерідко в них недостатньо сформовані вольові звички і способи саморегуляції, спостерігаються порушення відчуття реальності, відсутність соціальної рефлексії та навичок соціальної поведінки. Вчені навіть відносять деяких з них до категорії «девіантних», «важких», «групи ризику», «ізольованих». У звичайній школі обдарованість може проявлятися у двох видах: благополучний розвиток дитини в усіх сферах життєдіяльності чи проблема дитини і оточуючих її людей (Шульга, & Білоус, 2021).

Обдаровані діти можуть мати поведінку, схожу на СДУГ або аутизм. Для більшості обдарованих дітей від однієї чверті до половини звичайного часу в класі витрачається на очікування, поки інші пройдуть ті ж завдання. Зазвичай такі діти мають інтенсивну мозкову роботу і через більшу потребу в пізнавальних процесах, їх сприймають як дітей з поганою поведінкою, метушливих, таких, які перебивають інших, тобто, мають класичні візуальні ознаки СДУГ. Також легко помилково діагностувати обдарованих особистостей як дітей з розладами аутистичного спектру. В них також може прослідковуватись така інтенсивність інтересів до певних напрямків діяльності, як у в дітей з РАС. Крім того, група обдарованих дітей в цілому здається більш дивакуватою, ніж інші діти.

Обдаровані діти також можуть бути надчутливими до подразників, що змушує їх уникати яскравого світла, шуму та натовпу. Поєднання надмірної збудливості та інтелектуального розвитку може зробити їх поганою парою для своїх галасливих і бурхливих однолітків, крім того, їм важко перелаштовуватися на нові завдання, зазвичай така поведінка спостерігається і у дітей з РАС (Webb, Amend, & Beljan, 2016).

Згідно наукового підходу, обдарованість трактується як асинхронний розвиток. Яскравим прикладом цього є істотне відставання фізичного стану обдарованої особистості від її розумового розвитку. Чим більшою є різниця, тим сильніше дитина відчуває себе негармонійно в соціальному аспекті та стосовно до навчального плану. В такому контексті трактування обдарованості також вживається термін «діти з успішністю нижче їхньої можливості» («underachieving gifted students»), який характеризує учнів, що демонструють велику розбіжність між очікуваними і фактичними досягненнями.

Саме тому особливу увагу привертає проблема обдарованості дітей з особливими освітніми потребами (ООП), оскільки таким діткам теж притаманна наявність здібностей та талантів, які часто залишаються непоміченими через проблеми зі здоров'ям, а тому і нереалізованими, як наслідок – самопочуття

дитини з ООП пригнічується і погіршується (Демченко, 2011).

Від природи у дитини немає ніяких здібностей, є тільки задатки, тобто, анатомо-фізіологічні передумови, які можуть перетворитися (а можуть і не перетворитися) у здібності. У дуже багатьох дітей задатки так і не стали здібностями, і вони дійсно нездібні. «Обдарованість – це високий рівень розвитку будь-яких здібностей, а обдаровані діти, відповідно, є дітьми з досить високо розвиненими здібностями». Обдаровані учні з ООП є загадкою у школах та у системі освіти загалом. Їх часто не визнають, оскільки їхня обдарованість може маскуватися за проблемами розвитку.

Особливий акцент в інклюзивній педагогіці повинен бути на обдарованих дітях, що мають деякі порушення здоров'я, яких Дж. Галехер назвав «двічі особливими». Як стверджує вчений, приблизно 2% осіб з інвалідністю є обдарованими і найбільш часто зустрічаються серед дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності, диспраксії, синдромом Аспергера; ознаками гіпрелексії; з соціальними та емоційними проблемами в поведінці; з розладами аутистичного спектру; нездатних до читання та ін. Таким чином, обдаровані особистості є категорією дітей, що мають особливі освітні потреби, обумовлені їхніми високими здібностями, асинхронним розвитком, проблемами соціально-психологічного характеру і «подвійний винятковістю».

Серед двічі виняткових дітей вчені виокремили три категорії. До першої групи належать учні, обдарованість яких визнається та проявляються труднощі у навчанні, однак особливі освітні потреби яких починають підозрювати лише зі зростанням складності шкільних завдань (Колосова, 2017).

Другу групу визначають як осіб з обмеженими можливостями навчання через їхні проблеми в цьому процесі, виняткові здібності яких ніколи не визнаються. Необ'єктивні оцінки призводять до недооцінки інтелектуальних здібності цих дітей, тому їхній потенціал залишається невизнаним, вони ніколи не потрапляють у «фокус» своїх вчителів.

Третю групу складає більшість учнів, чиї здібності та особливі освітні потреби приховують одна одну. Ці діти, як правило, виконують роботу на рівні свого класу (але частіше – значно нижче своїх можливостей), тому їх не розглядають як таких, що мають проблеми або особливі потреби.

Дослідження C. Wormald продемонструвало, що ідентифікація обдарованих дітей з ООП відбувається лише зусиллями батьків учнів, незважаючи на ставлення та негативні відгуки шкіл та систем освіти. Учні відчували емоційні та соціальні проблеми внаслідок відсутності їхнього виявлення та відповідних освітніх програм. Вчителі готові задовольнити академічні потреби цих учнів, однак вони не мають можливостей, знань чи підтримки, щоб це реалізувати. Вони бажають дізнатись більше, щоб надати відповідний освітній досвід для цієї групи учнів, підтримати їх – у співпраці всіх зацікавлених сторін цього можна досягти.

Психолого-педагогічна наука і практика визначають обдарованих дітей з труднощами в їх творчому розвитку за наступними категоріями:

- з виключно високим розумовим розвитком;
- дітей з фізичними порушеннями;
- з поведінковими труднощами;
- з труднощами у навчанні;
- дітей із сімей з низьким соціально-економічним рівнем, з іншого культурного середовища, чию обдарованість не вдається розпізнати швидко.

Переважна більшість перерахованих категорій дітей не реалізує свої здібностей через відсутність спеціально організованого навчання і корекції, неможливості виявлення обдарованості, яка прихована за труднощами та порушеннями у розвитку (Бітянова, 2007).

Необхідні альтернативні підходи в побудові навчальних програм для такої категорії дітей. Тут важливо враховувати такі характеристики обдарованих дітей з проблемами у розвитку:

- жвавість мислення, допитливість;
- незалежність в діях;
- ініціативу, прагнення брати участь у всьому новому;
- нестандартна уява як старт для подальшого творчого розвитку;
- швидкість у навчанні;
- вміння знаходити і співвідносити між собою ідеї, які здаються непов'язаними одна з одною;
- здатність застосовувати здобуті знання в інших галузях знань;
- опора на власний практичний досвід;
- широта інтересів.

За таких умов важлива гнучкість дій дорослих у підходах до проблем обдарованих дітей з ООП та їхнього росту в розвитку. Для розвитку здібностей і таланту у дітей з ООП необхідно забезпечити:

- готовність освітніх установ прийняти дітей з обмеженими можливостями (матеріальна, ресурсна, психологічна);
- створення належних умов для успішного включення дітей у навчальну та творчу діяльність;

- залучення дітей з ООП до творчої діяльності, що сприяє зміцненню їхнього психічного і фізичного здоров'я, подолання комплексу неповноцінності, поліпшенню психоемоційного стану;
- створення ситуації успіху (опора на сильні сторони, підтримка, організація конкурсів та виставок, тощо);
- психолого-педагогічний супровід розвитку дітей з ООП, створення можливостей самореалізації у творчості та пізнанні;
- психологічна підтримка батьків дітей з ООП за участю всіх фахівців, що працюють з дитиною. У своїх рекомендаціях L. E. Brody, C. J. Mills, наголошують, що у навчанні обдарованих дітей з ООП варіанти програм повинні бути гнучкі, щоб задовольнити індивідуальні потреби цих студентів для опори на їхні сильні сторони та усунення слабких сторін здобувачів.

Проблема «двічі виняткових» дітей потребує додаткових і клопітких досліджень, і це не тому, що їх не так багато, а тому, що об'єктом вивчення є «особливі» діти, не схожі один на одного, ті, які мають порушення у розвитку, які виступають з одного боку тягарем, а з іншого боку можуть компенсувати своєю обдарованістю. Однак уже зараз можна стверджувати, що необхідне переосмислення професійної підготовки фахівців та надання кваліфікованих консультацій для вчителів та асистентів у виявлені та практичній роботі з такими учнями. Допомога талановитим і обдарованим учням з ОПП у самореалізації їхніх здібностей буде полягати у створенні ситуації успіху та впевненості через індивідуальне навчання, залучення у навчальний план школи спецкурсів, факультативних курсів, організацію науково-дослідницької діяльності, індивідуальної роботи з учнями, а також організацію участі у мистецьких та творчих конкурсах.

Для задоволення спеціальних потреб обдарованих дітей у контексті інклюзивної педагогіки потрібна особлива організація освітнього простору як інтегративного психолого-педагогічного конструкту, що об'єднує різнорівневі соціально-культурні та навчально-виховні умови (природні та спеціально змодельовані, педагогічно структуровані та впорядковані). Вони сприятимуть формуванню суб'єктності обдарованої особистості у процесі інтеріоризації цінностей і розвитку її здібностей, досягнення високих успіхів, задоволення особливих освітніх і екзистенціальних потреб у процесі різнорівневої взаємодії з усіма суб'єктами простору.

Висновки. У сучасній українській освіті відбуваються значущі зміни та інновації, спрямовані на інклюзивний розвиток. Саме тому існує необхідність перегляду цінностей та стереотипів щодо дітей з особливими освітніми потребами та їхньої інтеграції в загальноосвітнє середовище. Інклюзивна освіта ґрунтується на принципі «всі ми різні – всі ми рівні», визнаючи цінність кожної дитини в суспільстві. Практика підтверджує, що спільне навчання дітей з різними освітніми потребами сприяє розвитку їхніх індивідуальних можливостей та створює сприятливі умови для взаєморозуміння та дружніх стосунків.

Проте в інклюзивній освіті існують деякі дискусійні питання, зокрема, недостатньо чітко визначені терміни для дітей, які потребують інклюзивного освітнього середовища. Дослідники вказують на важливість розширення фокусу інклюзивної педагогіки на обдарованих дітей з особливими освітніми потребами, які можуть мати унікальні здібності, виходячи за межі загальних стандартів. Основною метою інклюзивної освіти є створення середовища, що враховує потреби кожної дитини, незалежно від її індивідуальних особливостей.

Питання, пов'язані з дітьми, яких можна назвати «двічі особливими», є складними і потребують глибоких досліджень. Ця складність не полягає в кількісній величині цієї групи, а в їхній унікальності. Ці діти мають порушення у розвитку, які можуть спричиняти труднощі у навчанні, але, водночас, можуть супроводжуватися високим рівнем обдарованості. Важливо враховувати, що ці діти є дуже різними, але кожна дитина потребує індивідуального підходу.

Вже на етапі сьогодення можна стверджувати, що наша професійна підготовка фахівців повинна бути переглянута з метою спеціалізації роботи з цією групою учнів. Вчителям та асистентам необхідно надавати якісну підтримку і консультації у виявленні таких дітей, та роботі з ними. Допомога талановитим і обдарованим учням з особливими освітніми потребами у самореалізації може містити у своїй структурі створення ситуацій успіху, сприяння впевненості у собі через індивідуальний підхід, запровадження спеціальних курсів у навчальний план, організацію науково-дослідницької роботи, індивідуального навчання та участь у мистецьких та творчих конкурсах. Недооцінка обдарованості цих дітей може призвести до пригнічення та погіршення їхнього самопочуття. Наша задача полягає в ідентифікації та підтримці обдарованих дітей з особливими освітніми потребами та закликає до співпраці всіх зацікавлених сторін для забезпечення найкращих умов розвитку цієї групи учнів.

Список використаних джерел

Білоконна, Н., & Лисевич, О. (2019). Інклюзивна практика як засіб реалізації демократичного принципу «всі ми різні – всі ми рівні». *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами*: збірник матеріалів ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Вінниця, (2).

Бітянова, М. (2007). *Психолог у школі: зміст діяльності й технології*. Київ: Главник.

Колосова, О. В. (2017). Інноваційні технології навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті сучасних освітніх парадигм:* збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля».

Демченко, О. П. (2011). Формування соціальної компетентності дітей з особливими потребами у процесі використання виховних ситуацій. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*: *серія 19. Корекційна педагогіка та соціальна психологія:* збірник наукових праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Демченко, О. П. (2019). Обдарована дитина як особистість з особливими потребами: статус у проблемному полі інклюзивної педагогіки. *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами*: збірник матеріалів ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Вінниця, (2).

Музика, О.Л., Корольов, Д.К., Музика, О.О., & Никончук, Н.О. (2020). Аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі: монографія. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Видавничий Дім «Слово». URL: https://lib.iitta.gov.ua/723153/

Шульга, А., & Білоус, О. (2021). Проблема обдарованості дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського.* Сучасні проблеми обдарованості особистості: матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. Умань: НАПН України, Інститут педагогіки. 2 (22).

Yenioğlu, S., Melekoğlu, M. A., & Yılmaz Yenioğlu, B. (2022). A single-subject case study of twice exceptionality. *Gifted Education International*, *38* (2), 256–272. URL: https://doi.org/10.1177/02614294211064772

Webb, J. T., Amend, E. R., & Beljan, P. (2016). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults:* ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders (2nd Edition). Paperback – November 1.

References

Bilokonna N., & Lysevych O. (2019). Inclusive practice as a means of implementing the democratic principle «we are all different – we are all equal». Inclusive education as an individual trajectory of personal growth of a child with special educational needs (Vinnytsia, VDPU named after M. Kotsyubynskyi, November 28-29, 2019): collection of materials of the 3rd All-Ukrainian scientific and practical conference with international participation. Issue 2. Vinnytsia. [in Ukrainian]

Bityanova M. (2007). A psychologist at school: content of activity and technology. K.: Hlavnyk. [in Ukrainian]

Kolosova O.V. (2017). Innovative technologies for teaching and raising children with special educational needs. Actual problems of preschool and primary education in the context of modern educational paradigms: a collection of materials of the scientific and practical conference of teachers and students of the faculty of preschool, primary education and arts (Vinnytsia, VDPU named after M. Kotsyubynskyi, April 5-6, 2017). Vinnytsia: «Mercury-Podillia» LLC. [in Ukrainian]

Demchenko O.P. (2011). Formation of social competence of children with special needs in the process of using educational situations. Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanova: series 19. Correctional pedagogy and social psychology: coll. scientific works. K.: NPU named after M.P. Drahomanov. [in Ukrainian]

Demchenko O.P. (2019). A gifted child as a person with special needs: status in the problematic field of inclusive pedagogy. Inclusive education as an individual trajectory of personal growth of a child with special educational needs (Vinnytsia, VDPU named after M. Kotsyubynskyi, November 28-29, 2019): collection of materials of the 3rd All-Ukrainian scientific and practical conference with international participation. Issue 2. Vinnytsia. [in Ukrainian]

Muzika O.L., Korolev D.K., Muzika O.O., Nikonchuk N.O. (2020). Axiogenesis of a gifted personality in the educational space: monograph. Institute of Psychology named after H. S. Kostyuk of National Academy of Sciences of Ukraine. Kyiv: Slovo Publishing House. URL: https://lib.iitta.gov.ua/723153/ [in Ukrainian]

Shulga A., & Bilous O. (2021). The problem of giftedness of children with special educational needs. Bulletin of the Polish-Ukrainian Research Laboratory of Didactics named after Ya. A. Comensky. Vol. 2(22): Modern problems of personality giftedness: materials of the II International. science and practice conf. (Uman, May 20–21, 2021) / MES of Ukraine, National Academy of Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogy. Uman. [in Ukrainian]

Yenioğlu, S., Melekoğlu, M.A., & Yılmaz Yenioğlu, B. (2022). A single-subject case study of twice exceptionality. *Gifted Education International*, *38* (2), 256-272. https://doi.org/10.1177/02614294211064772 [in English]

Webb J.T., Amend E.R., & Beljan P. (2016). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults:* ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders (2 nd Edition). Paperback – November 1, 2016. [in English]

Відомості про авторів:
Ковальова Ольга Вікторівна
kovalova.ov.mdpu@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Information about the authors:
Kovalova Olga Viktorivna
kovalova.ov.mdpu@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Мартинова-Ганецька Тетяна Миколаївна
tetishery87@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-90-96

Матеріал надійшов до редакції 13. 09. 2023 р.
Прийнято до друку 30. 09. 2023 р.

Martynova-Hanetska Tetiana Mykolaivna
tetishery87@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-90-96

Received at the editorial office 13. 09. 2023.
Accepted for publishing 30. 09. 2023.

УДК 373.5.015.31:37.012

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Ганна Свириденко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті визначено і обґрунтовано проблему художньо-естетичного виховання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення на уроках музики. Зазначено, що у процесі художньо-естетичного розвитку учнів з ТПМ відбувається позитивний вплив мистецтва на формування загальнокультурної грамотності дітей. Проаналізовано наукові підходи щодо організації та управління процесом художньо-естетичного виховання учнів з порушеннями мовлення. Установлено, що головним завданням методики формування художньо-естетичних навичок в учнів з порушеннями мовлення є розвиток у них емоційного інтелекту, комунікативних і творчих здібностей. Визначено такі засоби активізації інтересів: добір в міру складних завдань, які пробуджують самостійну думку в учня; опора на досвід дітей та інтереси, які вже виникли у них. Представлено модель формування й розвитку естетичної культури учнів з ТПМ, яка складається з трьох етапів. Зроблено висновок, що застосування педагогічної системи (на основі художньо-естетичних комплексів) на уроках музичного мистецтва та в позаурочний час сприятиме глибшому розумінню учнями музики; викликатиме в них певні зорові та слухові враження, сприятиме мовленнєвому розвитку.

Ключові слова:
учні; початкові класи; тяжкі порушення мовлення; художньо-естетичне виховання; музичне мистецтво.

Resume:
Svyrydenko Hanna. Development of artistic and aesthetic interests of students with severe speech disorders in music lessons.
The article defines and substantiates the problem of artistic and aesthetic education of younger schoolchildren with severe speech disorders (SSD) in music lessons. It is noted that in the process of artistic and aesthetic development of students with SSD there is a positive influence of art on the formation of general cultural literacy of children. Scientific approaches to the organization and management of the process of artistic and aesthetic education of students with speech disabilities have been analyzed. It was established that the main task of the method of forming artistic and aesthetic skills in students with speech disorders is the development of their emotional intelligence, communicative and creative abilities. The following means of activating interests have been determined: selection of moderately difficult tasks that awaken independent thought in the student; reliance on children's experience and interests that have already arisen in them. A model of the formation and development of the aesthetic culture of students with SSD is presented, which consists of three stages. The development of artistic and aesthetic interests is a necessary prerequisite for the successful assimilation of knowledge and, accordingly, correction of the speech development of elementary school students. This process involves the creation of a positive attitude to the subjects of the aesthetic cycle, an emotional atmosphere in the organization of classes, as well as stimulating the success of students by pedagogically appropriate means. It was concluded that the use of a pedagogical system (based on artistic and aesthetic complexes) in music lessons and in extracurricular time will contribute to a deeper understanding of music by students; will cause certain visual and auditory impressions in them, will promote speech development.

Key words:
pupils, primary classes; severe speech disorders; artistic and aesthetic education; musical art.

Постановка проблеми. Запровадження інноваційних технологій в освіті набуває стрімкого поширення. Йдеться про використання їх в одному з напрямів – опанування компетенцій мистецької освітньої галузі дітьми з особливими освітніми потребами. Сучасні дослідження доводять: у сфері спеціальної психології та педагогіки у процесі всебічного художньо-естетичного розвитку особистості дитини з ТПМ відбувається позитивний вплив мистецтва на формування її загальнокультурної грамотності (І. Дмитрієва, Л. Куненко, С. Міловська, Е. Ютріна та ін.).

Нова українська школа спрямовує освітній процес, починаючи вже з перших шкільних кроків, не лише на формування в учнів комплексу ключових і предметних компетентностей, а й на розвиток у них емоційного інтелекту, комунікативних і творчих здібностей, які закладають підґрунтя для особистісної самореалізації дитини в суспільстві, її успішності в житті. На важливості саме таких завдань наголошено в Державному стандарті початкової освіти та чинних Типових освітніх програмах з мистецької освітньої галузі (Масол, 2019, с. 5).

У своєму дослідженні ми виходимо з таких міркувань: щоб сформувати в учнів з ТПМ здатність сприймати та оцінювати прекрасне в мистецтві, слід розвинути інтерес до предметів художньо-естетичного циклу. Це позитивно вплине на їхню емоційно-вольову сферу, сприятиме підвищенню пізнавальної активності.

Згідно з гіпотезою дослідження, на формування художньо-естетичних інтересів учнів з ТПМ впливають такі чинники, як порушення розуміння творів різних видів мистецтва, послаблення активності і звуженість творчих можливостей школярів, недорозвиток здатності до перенесення знань і вмінь з одного виду мистецтва на інший. Отже, забезпечивши в педагогічному процесі умови роботи, цілеспрямовані на корекцію зазначених недоліків гностичної та емоційно-вольової сфери, зокрема, завдяки застосуванню на уроках музичного мистецтва та в позакласній роботі комплексної взаємодії мистецтв (музики, літератури, живопису), можна суттєво позитивно вплинути на художньо-естетичні інтереси молодших школярів з ТПМ.

У процесі вивчення художньо-естетичних інтересів учнів з порушеннями мовлення

передбачалось виявлення специфічних особливостей, пов'язаних з їхніми пізнавальними можливостями, рівнем розвитку інтересів з метою покращення ефективності системи педагогічного впливу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За свідченнями науковців (М. Лібман, Л. Лебедєва) інтерес поліпшує настрій дитини з особливими освітніми потребами, ефективність засвоєння нею матеріалу полегшує подолання труднощів, підвищує темп праці, її якість. Так, М. Лібман зазначає, що, використовуючи засоби мистецтва для передачі почуттів людини, можна змінити структуру її світовідчуття.

Викликати інтерес в учнів з порушеннями мовлення – означає пробудити в них цікавість до нового, невідомого, не завжди привабливого, але життєво необхідного (Т. О. Власова). Слід зазначити, що навіть при патологічному розвитку дитини наявність інтересу сприяє подоланню і компенсації у дитини дефекту, який вона має. Це підтверджується працями багатьох дефектологів. Зокрема, Р. Левіна у своїх дослідженнях говорить про те, що виниклий у дитини навчальний інтерес змінює її поведінку, посилює активність і бажання оволодіти мовою та подолати мовні порушення.

Можна передбачити, що художньо-естетичний інтерес активізує інтелектуальні процеси у дітей із ТПМ, викликає у них прагнення до розкриття сутності явищ, сприяє удосконаленню способів засвоєння знань. Інтелектуальні вияви в художньо-естетичному інтересі мають емоційне забарвлення. Зокрема, він збуджує у дітей почуття радості, подиву, схвильованості. Тобто емоційність учнів цієї категорії виявляється в тому, що їхня психічна діяльність обмежена емоціями. Вольовий початок в цьому інтересі сприяє подоланню труднощів, дає можливість учням спробувати себе в інтелектуальній діяльності. Хоча слід пам'ятати, що шлях до пізнання в учнів з тяжкими порушеннями мовлення – складний. Це пояснюється відсутністю у них вольових зусиль, невпевненістю у собі, невмінням контролювати свої навчальні дії. Відсутність у таких учнів інтересу до знань може виступати не лише першопричиною, а й наслідком такого порушення.

Формулювання цілей статті. Метою статті є виявлення у дітей з ТПМ інтересів у галузі художньої творчості, що надасть змогу здійснити позитивний вплив на розвиток їхньої особистості і деякою мірою компенсувати порушення мовлення. Дані констатуючого експерименту свідчать про необхідність створення спеціальної системи експериментального дослідження щодо вивчення особливостей розвитку художньо-естетичних інтересів в учнів молодшого шкільного віку із ТПМ та їх формування засобами мистецтва. Вона спрямовувалась на розширення інтересів, оскільки вони є могутнім спонукальним засобом у навчальній і трудовій діяльності, який допомагає учням долати різні труднощі, що виникають при оволодінні знаннями, вміннями та навичками. Важливим є збагачення свідомості дитини із ТПМ різними враженнями, необхідними для розвитку пізнавальних інтересів у потрібному напрямі, знаннями і навичками в її діяльності. Для цього існують такі засоби активізації інтересів: добір в міру складних завдань, які пробуджують самостійну думку в учня; опора на досвід дітей та інтереси, які вже виникли у них.

Виклад основного матеріалу дослідження. Щоб сформувати художньо-естетичні інтереси в учнів молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, слід співвідносити їх діяльність із задоволення інтересу до художніх творів із знаннями, одержаними раніше на уроках музики, образотворчого мистецтва, літературного читання, а також на позакласних заняттях з мистецтва. Для цього враховувались усі характерні для інтересу критерії (зосередження на предметі, виникнення запитань, активність, самостійність, прагнення до діяльності та ін.). При розгляді цих критеріїв було використано всі обов'язкові ознаки інтересу: позитивне ставлення, емоційно-пізнавальна спрямованість, внутрішня безпосередня мотивація. Лише за наявності цих ознак можна говорити про наявність і особливості формування художньо-естетичних інтересів у дітей з ТПМ. Формування художньо-естетичних інтересів нерозривно пов'язане з процесом сприймання творів мистецтва, яке розкриває явища художньої, естетичної та соціальної галузей, допомагає учням оцінювати художні твори відповідно до загальнолюдських соціально-естетичних критеріїв.

Констатуючий експеримент показав, що учні із ТПМ майже так само люблять спілкуватись з мистецтвом, як і учні з нормальним мовленнєвим розвитком. Однак, порівнюючи рівні художнього розвитку дітей зазначених вікових груп обох контингентів, можна спостерігати деякі відставання у формуванні даного виду інтересів в учнів з ТПМ від учнів з нормальним мовленнєвим розвитком, які вміють аналізувати свої знання на основі широкого використання різноманітних прийомів розумової діяльності та обґрунтувати свої уподобання до того чи іншого виду мистецтва.

Художньо-естетичний інтерес учнів із ТПМ носить неусвідомлений та нестійкий характер.

Значній кількості учнів зазначеної категорії з суттєвими труднощами дається розуміння, сприймання та порівняння творів мистецтва, що потребує від них активної діяльності на уроках і в позаурочний час. На нашу думку, це пояснюється недостатньою ефективністю педагогічної корекції пізнавальної діяльності учнів у процесі естетичного виховання. Однак, в учнів з порушеннями мовлення спостерігається певна, хоч і слабко виражена, позитивна вікова динаміка розвитку художньо-естетичних інтересів.

Дослідження художньо-естетичних інтересів учнів з ТПМ виявило такі особливості: порушення розуміння творів мистецтва, невміння їх порівнювати, недостатній розвиток творчих здібностей до мистецтва, недорозвиток здатності перенесення знань з одного виду мистецтва на інший тощо. Тому вважаємо: щоб розвинути стійкий інтерес до мистецтва, слід навчити учнів його розумінню, озброївши їх для цього певною системою художніх знань, побудованою на основі комплексної взаємодії мистецтв. Це дозволить значно підвищити рівень художньо-естетичних інтересів учнів.

У контексті нашого дослідження педагогічна система формування художньо-естетичних інтересів являє собою сукупність певних дій учителя на уроках музичного мистецтва та в позаурочний час (завдяки застосуванню комплексу мистецтв), які спрямовані на забезпечення розуміння художніх творів, перенесення знань і вмінь з одного виду мистецтва на інший, розвиток творчих можливостей учнів із ТПМ та активізацію їхньої естетичної діяльності. У такій системі органічно взаємодіють емоційні, інтелектуальні та вольові процеси.

Вихідним положенням при створенні педагогічної системи було використання художньо-естетичного комплексу, мета якого – показати виражальні можливості різних видів мистецтва у втіленні одного художнього образу. Він об'єднує музику, живопис, літературу, що мають подібні риси, найголовнішою з яких є те, що всі вони відображають об'єктивну дійсність у формі художніх образів. Для сприймання учнями такої категорії музичних творів брались до уваги твори з літератури та живопису. При цьому основна увага школярів концентрувалась на вивченні музики, а твори двох інших видів мистецтва розглядались лише на основі взаємозв'язку з музичними творами з урахуванням їхньої художньої специфіки. Адже сила впливу інших видів мистецтв залежить від того, наскільки учень спроможний бути схвильованим та захопленим насамперед художнім твором. Це спрямовує роботу з творами мистецтв на забезпечення у дітей із порушеннями мовлення здатності розуміти специфічний зміст художніх творів на відповідному для їхнього віку рівні, сприймати виражальні засоби мистецтва (колір, звук) і емоційно забарвлено, адекватно реагувати на них (Дерев'янко, 2016).

Метою педагогічної системи формування художньо-естетичних інтересів була активізація пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери учнів з порушеннями мовлення. Теоретико-методологічною основою розробки запропонованої системи стали: теорія культурного розвитку особистості (Л. Виготський та ін.); положення про провідну роль виховання вищих психічних функцій у корекції розвитку учнів з особливими освітніми потребами (В. Бондар, Т. Вісковатова, Д. Ілляшенко, Т. Сак, В. Синьов, В. Турчинська та ін.); концепції художньо-естетичного виховання щодо застосування комплексної взаємодії мистецтв (П. Блонський, В. Бутенко, Л. Масол та ін.).

Для досягнення сформованості художньо-естетичних інтересів, які б стали міцним фундаментом подальшого виховання особистості, необхідне дотримання певних педагогічних умов у навчально-виховному процес з учнями. Головними з них виступають розвиток основних структурних компонентів естетичного інтересу (інтелектуального, емоційного, вольового); розширення сфери впливу естетично важливих об'єктів: єдність у розвиткові інтелектуальної та емоційної сфер особистості, доведення задоволення до естетичної насолоди як необхідної умови переходу художньо-естетичних інтересів на якісно новий ступінь у розвитку; розкриття естетичної сутності комплексної взаємодії мистецтв (розуміння творів, здатність встановлювати між ними асоціативні зв'язки і т. ін.)

Експериментальна робота базувалась на наступних принципах:

- диференційований підхід до учнів;
- врахування індивідуальних особливостей дітей з ТПМ – досягнутого ними рівня естетичного розвитку;
- поетапність навчання у вигляді дозування матеріалу та послідовного нарощування складності завдань;
- навчання з опорою на досвід учнів;
- розвиток творчої активності та здібностей.

У своєму дослідженні ми спирались на такі етапи формування художньо- естетичних інтересів:

- підготовка «ґрунту», що забезпечує достатній запас знань, умінь і навичок, необхідних для формування інтересу;
- створення позитивного ставлення до предмета та діяльності;
- спеціально організована діяльність, яка викликає в учнів естетичні інтереси.

На першому (діагностичному) етапі – вивчались індивідуальні особливості учнів з ТПМ та їхні реальні знання в галузі мистецтва. Результати початкового етапу експериментальної роботи дали змогу дійти висновку, що у створенні художньо-естетичних комплексів важливе значення мали: естетична спрямованість процесу ознайомлення учнів з мистецтвом; логічна побудова інформаційного матеріалу; використання міжпредметних зв'язків у процесі засвоєння творів мистецтва.

Для засвоєння мовлення велику роль відіграють імітаційні можливості, що в дітей з порушеннями мовлення є недостатньо сформованими та розвиненими. Таким учням складно повторювати або імітувати звуки, наслідуючи вчителя. Необхідні такі методи впливу на дитину, що сприяють поліпшенню цих процесів.

Наприклад, у процесі творчої діяльності учитель та асистент можуть використовувати елементи музикотерапії з метою зняти напруження та емоційно налаштувати дитину: прослухати твір класичної музики, який дитина сприймає позитивно (В. Моцарт «Соната для фортепіано», ІІ частина, фа мажор Adagio) (*Асистент вчителя…*, 2019)

Також можна скористатися пасивним методом стимуляції мовлення, в основі якого лежить сприйняття певних музичних творів, що у специфічний спосіб стимулюють мовленнєву активність дитини (В. Моцарт «Рондо», «Турецький марш»; українські народні пісні «Вийди, вийди, сонечко» (в обр. Л. Ревуцького), «Зайчику, зайчику», «Мак» (в обр. Я. Степового), «Комарик» тощо).

Спираючись на те, що учні з ТПМ надають перевагу ігровій діяльності, на цьому етапі було використано дидактичну гру, яка, на думку багатьох спеціалістів, є засобом розвитку всіх психічних процесів, в тому числі й емоційно-вольових.

З цією метою застосовувались такі ігри: «Вгадай мелодію», «Високо-низько» і т. ін. У процесі такої роботи учні виявляли певний рівень своїх знань в галузі музики, літератури та живопису. Використовувались комплексні завдання та педагогічні прийоми, що сприяли підвищенню емоційного настрою дітей.

На другому етапі завдання полягало в тому, щоб апробувати умови, які б сприяли оволодінню учнями методом художньо-творчої активності. До їх числа віднесені: зв'язок художньо-творчої активності з удосконаленням особистості школяра, діяльнісний характер її організації, використання естетико-педагогічних ситуацій як засобів, що стимулюють емоційні, інтелектуальні, вольові та творчі зусилля школярів. На цьому етапі формувалось особистісне емоційне ставлення до мистецьких творів.

Для посилення художнього інтересу застосовувалися різноманітні загадки, що сприяли розвитку та активізації пізнавальної активності учнів з ТПМ.

Дуже корисним для корекції музичного слуху дітей з тяжкими порушеннями мовлення стало застосування на уроках музики музично-ритмічних рухів, під час яких вони вчилися красиво рухатися, танцювати, долаючи деяку незграбність. Танцювальні вправи під музику розвивають у них почуття ритму, тренують увагу, координацію рухів, музичний слух і пам'ять. Відомо, що для учнів з ТПМ характерна неорганізованість, хаотичність дій. Тому творчий розвиток дітей активізували, поєднавши слухання музики з елементами хореографії. Метою такої роботи була перевірка музикальності учня з ТПМ, розуміння ним емоцій, закладених у музиці, а також чуття ритму. Дитині пропонувалося зробити будь-які рухи під музику, які, на її думку, відповідають прослуханій музиці, змінювати їх, якщо музика змінюється. Завдяки цим вправам її рухи ставали чіткими, організованими в часі, сприяли залученню до роботи всіх дітей без винятку. Учням пропонувалось послухати «Марш» С. Прокоф'єва та український народний танець «Гопак».

Музично-ритмічні рухи сприяли також розвитку мислення, адже учні мають осмислити, як правильно виконувати їх, порівняти своє виконання із зразком, відчувати початок і кінець музичної фрази, зміст усього музичного твору. Викликали інтерес до музично-ритмічних рухів і чітке продумування музичного матеріалу, залучення елементів новизни та цікавості.

Перед слуханням музичного твору давалась невеличка інформація про його назву, історію створення, про композитора, жанрові особливості. Після слухання проводився аналіз твору, завдяки якому разом з дітьми визначалися основні засоби музичної виразності. Який характер твору? Чи змінюється темп? Чому композитор написав його у такому темпі? Це сприяло усвідомленню змісту твору. Кожного наступного уроку завдання ускладнювались: деяким учням доручалось підготувати невеличку анотацію і зробити аналіз твору, дібрати

аналогічні твори з літературного читання чи образотворчого мистецтва.

Під час проведення експериментальної роботи було створено вокально-хоровий гурток, на якому здійснювалось дослідне навчання учнів з ТПМ. При його проведенні ставилось за мету удосконалити естетичні знання учнів, зорієнтовані на різнобічне розкриття краси мистецтва, формування навичок порівняння та оцінювання учнями художніх творів з позиції їхньої естетичної вартості. Для цього використовувався ряд методичних прийомів розвитку творчої активності учнів: добір картини і вірша до музичного твору; ілюстрація тексту музичного твору і т. ін. Внаслідок залучення усіх учнів експериментальної групи до гуртка у них з'явилась зацікавленість мистецтвом. Учні впевнено почувалися на заняттях гуртка, висловлювали позитивне ставлення до роботи. Виявлення активного бажання учнів брати участь у заняттях гуртка свідчить про те, що художньо-естетичні заняття-комплекси є ефективною формою організації в інклюзивних класах та спеціальних школах інтенсивної педагогічної корекції, яка дозволяє поєднати корекцію і розвиток учнів із ТПМ засобами комплексного виду мистецтва.

На третьому етапі експериментальної роботи увагу було зосереджено на розробці та апробації методичних рекомендацій та експериментальної програми з музики у процесі формування художньо-естетичних інтересів учнів. Насичення програми художньо-естетичним комплексом, що ґрунтується на зіставленні творів різних видів мистецтв, об'єднаних тематичною єдністю, прискорить процес художнього розвитку школярів із ТПМ та дасть можливість сформувати інтерес на потребу в подальшому їх спілкуванні з мистецтвом.

З цією метою було розроблено серію уроків музики з використанням літератури та образотворчого мистецтва і проведено цикл бесід тематичного спрямування. Так, вивчаючи пісню «Морозець», за словами Г. Бойко, використовували репродукції малюнків і картин художників, а також літературні твори, близькі за змістом до розучуваної пісні (ми використали вірш Анатолія Камінчука «Усі дерева в інеї» та картину О. Максимович «Зимовий пейзаж»). Перед розучуванням пісні провели вступну бесіду про те, які пори року діти знають і за якими ознаками їх розрізняють. У такій бесіді прагнули навчити учнів складати повні речення: - Розкажи, які почуття викликає у тебе картина? Такі прийоми допомагають учням із ТПМ збагатити і поповнити свій словниковий запас.

Після художнього показу пісні була проведена бесіда за її змістом, під час якої учні розповідали про свої враження від музики. Великого значення тут набула виразність живого слова вчителя, що сприяло формуванню емоційного відгуку учня на художній твір. Сприймання твору залежить також від правильного художнього виконання вчителем, внаслідок чого в учнів з'являється емоційне ставлення до твору.

Потім прочитали вірш А. Камінчука «Усі дерева в інеї», після читання провели невеличку бесіду за його змістом. Для цього учням ставились запитання: Який настрій викликає вірш? Про що в ньому розповідається? Що ви уявляєте, коли слухаєте цей вірш? Для підсилення художнього образу запропонували учням розглянути репродукцію картини О. Максимович «Зимовий пейзаж»: Про що картина? За якими ознаками видно, що на картині зображена зима? Потім запропонували порівняти всі три твори: Що спільного у вірші, пісні та картині у зображенні осені? Наведені запитання спрямовували увагу учнів на встановлення та пояснення зв'язку між змістом та засобами виразності. Вони сприяли розвитку уміння міркувати, аналізувати, робити висновки на рівні узагальнення.

Одним із засобів вираження почуттів, настрою, естетичної цінності творів мистецтва є колір. Розуміння взаємозалежності кольору зі змістом мистецьких творів допомагає молодшим школярам із ТПМ усвідомлено сприйняти їх, що приводить до поглиблення та загострення їхніх почуттів, здатності до співпереживання з героями творів мистецтва. З цією метою учням ставились запитання: Порівняйте, який колір у картині найбільш виражений? Що прагнув передати автор цим кольором? Цей прийом дозволив навчити учнів розуміти взаємозв'язок між змістом творів і засобами художньої виразності, одночасно залучаючи їх до «співтворчості» з автором. Це сприяло активізації емоційної та інтелектуальної сфери учнів з ТПМ, збагачувало їхні досвід та уяву.

Крім того, з метою залучення учнів до мистецтва, ми організували тематичну виставку малюнків учнів та конкурс на кращого читця віршів про зиму. Це стало справжнім святом мистецтва, зустріч з яким ретельно готують і чекають з нетерпінням діти та дорослі. Внаслідок цього вони отримують можливість спілкуватися з прекрасним, відчувати радість від краси музичних творів, живопису та літературного слова. Порівнюючи твори музики, літератури та образотворчого мистецтва, прагнули зіставити слово з музичними враженнями учнів. Це сприяло встановленню в учнів уявлень про єдність художнього образу. Бесіди за репродукціями картин допомагали

повторно звернутись до змісту пісні, сприяли розвитку мовлення. Успішне проведення такої роботи викликало в учнів із ТПМ позитивний настрій, виховувало інтерес до занять, збуджувало бажання навчитись співати.

Висновки. Таким чином, розкриття теоретичних основ педагогічної системи формування художньо-естетичних інтересів, побудованої на основі комплексної взаємодії мистецтв, дасть змогу розглядати її як ефективний засіб активізації пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери молодших школярів із ТПМ. Для формування художніх інтересів служать усі компоненти комплексного уроку музики, який є основним джерелом музичних знань, умінь та навичок. Досвід багатьох педагогів показав, що для виховання цих інтересів у процесі навчання музики слід розвивати навички сприймання музики, формувати музично-історичні знання. Для цього слід виховувати в учнів навички аналізу та синтезу, оціночного ставлення до творів художнього мистецтва, розвивати потребу висловлювати свої власні судження про мистецтво. Так, для подолання пасивності учнів з ТПМ важливе значення має позитивна оцінка їх діяльності. Вчителі, які працюють з такими учнями, зауважують, що під впливом доброзичливого ставлення й похвали ці учні стають більш активними, краще виконують надані завдання. Збуджує інтерес лише те завдання, яке дитина може виконати свідомо і самостійно. Поступове нарощування складності тренує інтелектуальні та вольові здібності учнів. Це вказує на те, що учні з ТПМ володіють значними можливостями подальшого розвитку.

Тому вважаємо, що застосування педагогічної системи (на основі художньо-естетичних комплексів) на уроках музичного мистецтва та в позаурочний час сприятиме глибшому розумінню учнями музики; викликатиме в них певні зорові та слухові враження, допоможе краще зрозуміти музичні образи, їхню природу.

Отже, розвиток художньо-естетичних інтересів є необхідною передумовою успішного засвоєння знань та, відповідно, корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів. Цей процес передбачає створення позитивного ставлення до предметів естетичного циклу, емоційної атмосфери в організації занять, а також стимулювання успіхів учнів педагогічно доцільними засобами.

Список використаних джерел

Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. (2019). Навчальний посібник. А. А. Колупаєва (Заг. ред.). Харків: Ранок. 216 с.

Дерев'янко, С. (2016). Теоретико-методологічні аспекти цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології,* 1, 12–15.

Масол, Л. М. (2019). *Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1–2 класах на засадах компетентнісного підходу*. Київ: Генеза. 208 с.

Чепіль, М., & Дудник, Н. (2012). *Педагогічні технології.* Навчальний посібник. Київ: Академвидав. 224 с.

References

Teacher's assistant in an institution of general secondary education with an inclusive form of education. (2019). Education manual (General editor. A. A. Kolupaeva). Kharkiv: Ranok, 216 p. [in Ukrainian]

Derevyanko, S. (2016). Theoretical and methodological aspects of purposeful development of emotional intelligence. Theory and practice of modern psychology, 1, 12-15. [in Ukrainian]

Masol, L. M. (2019). New Ukrainian school: teaching methods of the integrated course "Art" in grades 1-2 based on the competence approach. Kyiv: Genesis. 208 p. [in Ukrainian]

Chepil, M., Dudnyk, N. (2012). Pedagogical technologies. Education manual Kyiv: Akademvydav. 224 p. [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Свириденко Ганна Василівна
anutaanna30@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-97-102

Матеріал надійшов до редакції 23. 11. 2023 р.
Прийнято до друку 13. 12. 2023 р.

Information about the author:
Svyrydenko Hanna Vasylivna
anutaanna30@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-97-102

Received at the editorial office 23. 11. 2023.
Accepted for publishing 13. 12. 2023.

УДК 37.015.31-056.24

КІНЕЗІОЛОГІЧНІ ВПРАВИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Людмила Таган

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті наголошено, що для вирішення проблем психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами в корекційній роботі необхідно застосовувати кінезіологічні вправи, які допоможуть дітям зазначеної категорії розвивати психічні процеси, долати труднощі в освітній діяльності, знімати втому та стрес, викликані розумовим та емоційним напруженням. З'ясовано, що кінезіологічні вправи сприяють розвитку головного мозку через рух. Саме моторна недостатність виступає можливою причиною відставання в розумовому розвитку. Тому починати вирішувати проблеми дітей з особливими освітніми потребами ефективно не з корекції вищих психічних функцій, а з поповнення сенсомоторного інтелекту за допомогою спеціальних вправ. У науковому дослідженні описано методику проведення кінезіологічних вправ, охарактеризовано їхні основні групи та наведено приклади виконання вправ.

Ключові слова:
сенсомоторний інтелект; діти з особливими освітніми потребами (ООП); кінезіологічні вправи.

Resume:
Tahan Liudmyla. Kinesiology exercises in working with children with special educational needs
To solve the problems of mental development of children with special educational needs in correctional work, it is necessary to use kinesiology exercises that will help children of this category to develop mental processes, overcome difficulties in educational activities, relieve fatigue and stress caused by mental and emotional stress. Kinesiology exercises promote brain development through movement. Motor insufficiency is a possible cause of retardation in mental development. Therefore, it is effective to start solving the problems of children with special educational needs not by correcting higher mental functions, but by replenishing sensorimotor intelligence with the help of special exercises. The article describes the technique of conducting kinesiology exercises, characterizes their main groups, and gives examples of exercises.

Key words:
sensorimotor intelligence; children with special educational needs (SEN); kinesiological exercises.

Постановка проблеми. Сенсомоторний розвиток дітей з ООП відстає за термінами формування і проходить нерівномірно, що має негативний вплив на психічний розвиток дитини: страждає пізнавальна активність, порушується мовленнєва діяльність, моторика, ускладняється соціалізація, уповільнюються темпи формування вищих психічних функцій. Щоб вирішити проблеми психічного розвитку дітей з ООП, треба першочергово відновити базовий сенсомоторний рівень, який складається з моторики й координації. Кінезіологія, як наука про розвиток головного мозку через рух, дає змогу вирішувати питання розвитку міжпівкульної спеціалізації, синхронізації роботи півкуль, розвитку загальної та дрібної моторики, розвитку пам'яті, уваги, уяви, мислення; розвитку мовлення, формування довільності, зняття емоційної напруги, створення позитивного емоційного настрою дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою розгляду проблеми є фундаментальні роботи Ж. Піаже (періоди розвитку інтелекту людини), М. Бернштейна (теорія рухової активності), О. Лурія (теорія про локалізацію вищих психічних функцій в головному мозку), І. Сеченова (вчення про рефлекси головного мозку), І. Павлова (вчення про дві сигнальні системи), П. Анохіна (вчення про функціональні системи організму), В. Бальсевич (концепція фізичної активності). Використання кінезіології в корекційній роботі вивчали К. Василенко, В. Галущенко, Н. Лічман, М. Шеремет. У своїх роботах науковці довели необхідність використання кінезіологічних вправ у роботі корекційних педагогів.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є ознайомлення з методикою проведення кінезіологічних вправ. У статті охарактеризовані основні групи кінезіологічних вправ та наведені приклади їх виконання.

Виклад основного матеріалу дослідження. З моменту свого народження дитина починає накопичувати сенсомоторний інтелект. Новонароджений не знає себе, не розуміє свої власні дії. Він знайомиться з навколишнім світом за допомогою органів чуття і власних рухів. Головне завдання дитини на першому етапі його життя – навчитися керувати та координувати своїми органами чуття та рухами власне тіло. Як тільки дитина починає рухатися, в її мозку формується внутрішня карта рухів, яка дозволяє їй орієнтуватися, взаємодіяти з навколишнім світом та самонавчатися. Ця внутрішня карта рухів називається сенсомоторним інтелектом.

Швейцарський психолог Жан Піаже (1896–1980) виокремлював чотири головні періоди в розвитку інтелекту людини, першим з яких є сенсомоторний, який охоплює перші два роки життя дитини, тобто розгортається до періоду інтенсивного опанування мовою. Розглянемо стадії сенсомоторного періоду детальніше.

1. Вправляння рефлексів (від 0 до 1 міс.)

На першій стадії нерозвинена мова й відсутні уявлення, а поведінка будується на основі координації сприймання й рухів. Народившись,

дитина має вроджені рефлекси. Деякі з них, наприклад, рефлекс смоктання, здатні змінюватися. Після деякої практики дитина смокче краще, ніж у перший день, потім починає смоктати не тільки під час їжі, але й у проміжках – свої пальці, будь-які предмети. Це стадія вправляння рефлексів, завдяки яким формуються перші навички.

2. Елементарні навички, первинні кругові реакції (від 1 до 4–6 міс.)

На другій стадії дитина повертає голову в бік подразника, стежить поглядом за предметом, що рухається, намагається схопити іграшку. В основі навички лежать первинні кругові реакції – дії, що повторюються. Дитина повторює одну й ту саму дію заради самого процесу. Дії підкріплюються власною активністю дитини, яка приносить їй задоволення.

3. Координація погляду та хапання (від 4–6 до 8–9 міс.)

На третій стадії з'являються вторинні кругові реакції, коли дитина зосереджена вже не на власній активності, а на змінах, викликаних діями. Дія повторюється заради того, щоб продовжити цікаві враження. Наприклад, дитина довго стукає брязкальцем, щоб продовжити його звук, проводить по прутах ліжечка всіма предметами, які виявилися в руках, і т.п.

4. Початок практичного інтелекту (від 8 до 11 міс.)

Схеми дій, утворені на попередній стадії, об'єднуються в єдине ціле і використовуються для досягнення мети. Коли випадкові зміни дій дають неочікувані ефекти – нові враження – дитина їх повторює і закріплює цю нову схему дій. Таким чином, на четвертій стадії розвитку дитини відбувається подальше вдосконалення цілеспрямованих і довільних дій.

5. Третинні кругові реакції (від 11–12 до 18 міс.)

Дитина вже спеціально змінює дії, щоб подивитися, до яких результатів це приведе. Вона активно експериментує.

6. Початок інтеріоризації схем дій (від 18 до 24 міс.)

Якщо дитина раніше здійснювала різні зовнішні дії, щоб досягти мети, пробувала, помилялася, то тепер вона вже може комбінувати схеми дій подумки і раптово приходити до правильного рішення.

Отже, дитина протягом двох перших років життя поступово проходить шлях від безумовних до умовних рефлексів, які, в свою чергу, сприяють виникненню довільних та скоординованих рухів (Поліщук, 2007). Це відбувається завдяки накопиченню схем рухів, схем взаємодії з предметами, з оточуючою дійсністю і складає сенсомоторний інтелект, на основі якого базуються всі інші інтелектуальні здібності людини. Завдяки якісному формуванню сенсомоторного інтелекту дитина згодом успішно оволодіє, насамперед, мовленнєвою, в подальшому, – освітньою діяльністю, опанує складні процеси читання та письма, впорається з різними математичними операціями (Лічман, 2018).

Що стосується дітей з ООП, то їх сенсомоторний розвиток в цілому відстає за термінами формування у порівнянні з дітьми, які розвиваються нормально, і проходить дуже нерівномірно. Багато вчених зазначають, що у дітей із відхиленнями у розвитку на ранніх етапах розвитку уповільнюється швидкість прийому та переробки вхідної інформації. Мова в цьому випадку йде не лише про порушення сенсорних систем, відносно яких це було б очевидно і природно. Йдеться про загальне уповільнення темпу психічних процесів, швидкості переробки інформації та труднощі у її зберіганні й відтворені при збережених сенсорних системах, наприклад, зорової у глухих і слабочуючих дітей.

Майже у всіх дітей із відхиленнями у розвитку відмічається недорозвиток моторики, водночас вираженість і причини моторного недорозвитку у таких дітей різні. Недоліки можуть поширюватися як на велику, так і на дрібну моторику. У свою чергу це призводить до уповільнення темпів формування різноманітних рухових навичок, автоматизація яких вимагає багато часу і зусиль. Крім того, сформовані навички характеризуються неміцністю і тенденцією до швидкого розпаду. Недоліки в моторній сфері дуже часто виявляються в різноманітних стереотипно повторювальних рухах.

Деякі дослідники не без підстав вважають, що моторний недорозвиток звужує можливості взаємодії дитини з навколишнім світом, збіднюючи запас знань про нього. Також, звужується коло емоційних стимулів, які впливають на дитину завдяки його руховій активності. Можливо, саме моторна недостатність є причиною відставання в розумовому розвитку і, перш за все – у формуванні наочно-дієвого мислення (Шеремет, & Василенко, 2018).

Аналізуючи результативність корекційно-розвивальної роботи, педагоги зазначають, що в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, традиційні методи психолого-педагогічного впливу є неефективними у багатьох випадках. Корекційного впливу потребують перш за все не вищі психічні функції, а базовий сенсомоторний рівень, тобто

розвиток дефіцитарних функцій, що, можливо, були втрачені у період раннього розвитку.

Відновити та поповнити сенсомоторний інтелект, який був втраченим або не в повному обсязі сформованим в період новонародженості та в ранньому дитинстві, допоможе виконання певної кількості спеціальних вправ. Автором цих вправ – Гімнастики Мозку – є доктор філософії, психолог Пол Деннісон. Багато років американський педагог працював із дітьми, які мали труднощі у навчанні. Спостерігаючи за дітьми, Пол Деннісон дійшов висновку, що діти «навчаються не тільки головою». Він розробив прості та ефективні вправи, які забезпечують синхронізацію двох півкуль мозку та полегшують процес навчання. Ці 26 вправ Пол Деннісон назвав – Гімнастика Мозку. Експеримент з учнями спеціальної школи показав, що їхня успішність підвищилася на 50%, значно покращилася концентрація уваги. Ефективність Гімнастики Мозку полягає в тому, що її вправи дозволяють використовувати обидві півкулі мозку. В книзі «Гімнастика для мозку» Пол Деннісон стверджує, що завдяки простим вправам мозок насичується киснем, в ньому утворюються нові нейронні зв'язки, стабілізується робота лівої та правої півкуль.

Встановлено, що одна півкуля мозку (у більшості людей – ліва) відповідає за аналітичні функції, мисленнєву діяльність, здатність до логічних висновків. Друга півкуля – за емоційну діяльність та пам'ять. Ліва півкуля активізується м'язами правої сторони тіла. Права стає активною, коли задіяні м'язи лівої сторони тіла. Цей висновок використовує кінезіологія для того, щоб досягти одночасного включення в роботу обох півкуль. Стрес, боязнь помилитися та невпевненість у власних силах призводять до того, що виключається одна півкуля, мозок працює з половинним потенціалом, і дитина не опановує навчально-пізнавальною діяльністю, зазнає труднощів у навчанні.

Кінезіологічні вправи допомагають подолати стресові ситуації, поліпшити роботу мозку і всього тіла, сприяють гармонійному розвитку особистості та її творчої самореалізації. Основна мета кінезіології – розвиток міжпівкульної взаємодії та синхронізація роботи півкуль головного мозку, що сприяє активізації розумової діяльності (Челнокова, 2018).

Виконання кінезіологічних вправ сприяє розвиткові мовлення, дрібної моторики, покращує стан пам'яті, уваги, мислення, допомагає усунути дислексію і дисграфію. Кожна з кінезіологічних вправ збуджує певну ділянку мозку і вмикає механізм об'єднання думки і рухів. У результаті цього новий навчальний матеріал сприймається більш цілісно і природно, як би розумом і тілом, і тому краще запам'ятовується. Крім цього, вправи для мозку також сприяють розвитку координації рухів і психофізичних функцій. Також за допомогою рухів та спеціальних поз можна покращити настрій дитини, відтворити в ній позитивні емоції.

Кінезіологічні вправи вдосконалюють механізми адаптації дитячого організму до зовнішнього середовища, знижують захворюваність і роблять життя дитини безпечнішим завдяки таким якостям, як спритність, сила, гнучкість; готують дитину до школи, поступово привчають її витримувати навантаження, проявляти волю.

Кінезіологічні вправи для дітей проводять у будь-які режимні моменти: під час рухливих ігор впродовж заняття, уроку, або фізкультпаузи, фізкультхвилинки. Час виконання може становити від 5 до 30–40 хвилин на день залежно від віку та індивідуальних особливостей дитини. Корекційні педагоги можуть застосовувати кінезіологічні вправи як індивідуально, так і в груповій роботі. Вправи виконують із різних вихідних положень: стоячи, лежачи або сидячи за столом. Поступово можна ускладнювати виконання вправ: прискорювати темп виконання, приєднати рухи очей та мовлення до рухів основних частин тіла, збільшувати серію виконання рухів, додавати до засвоєних рухів нові складні вправи (*Гімнастика для мозку*…, 2017). Ефективність застосування кінезіологічних вправ у роботі з дітьми з ООП залежить від систематичності їхнього проведення та поступового ускладнення та урізноманітнення.

Серед кінезіологічних вправ виокремлюють вправи, що виконують у стані спокою. Вони корисні, по-перше, для концентрації уваги; по-друге, знімають нервовість, невпевненість та страх. Інші – це динамічні вправи, які бадьорять, поліпшують настрій.

Під час виконання кінезіологічних вправ необхідно обов'язково стежити за питним режимом дітей. Адже, всім відомий факт, що мозок на 90% складається з води і першим відчуває зневоднення, реагуючи розумовим виснаженням та втомою.

Виділимо чотири основні групи кінезіологічних вправ.

До ***першої групи*** належать вправи, рухи яких перетинають певну середню лінію тіла.

Перехресні рухи

Мета: розвиток координації і орієнтації у просторі, збудження обох півкуль мозку одночасно та розвиток бінокулярного зору (пластичне видіння обома очима).

Виконання вправи. Під ритмічну музику вільно розмахувати руками: по черзі торкатися

лівою рукою – правого коліна, потім правою рукою – лівого коліна. Виконувати обертання очей вгору, вниз, праворуч, ліворуч тощо. Після вправи доречно зручно сісти, зчепити руки в замок та налаштуватись на продуктивну роботу обох півкуль мозку.

Тривалість вправи: не менше 1 хвилини.

Ліниві вісімки

Мета: усунення плутанини букв при читанні та написанні; сприяння розрізненню та запам'ятовуванню символів; полегшення розшифровки письмової мови; покращення координації і центрівки тіла; допомога у написанні незалежно від пов'язаних з цим процесом стресів.

Виконання вправи. Малювання у повітрі знака безкінечності (центр знака – навпроти перенісся). Спочатку педагог плавно пересуває одну руку дитини, починаючи з центру вгору – ліворуч, обводячи три рази уявлений знак безкінечності. Дитина повинна уважно слідкувати за кінчиками пальців своєї руки, не мигаючи, не відводячи погляду і не затримуючи дихання. Потім те ж саме – іншою рукою та двома руками, зачепивши їх у замок. Надалі розмір знака і ту відстань, на котрій він «малюється» використовувати в різних варіантах.

Тривалість вправи: не менше 3-5 хвилин.

У ***другу групу*** входять вправи, що розтягують м'язи тіла. Це сприяє подоланню м'язових дистоній і затисків, оптимізації та стабілізації загального тонусу тіла та підвищення рівня психічної активності. Всі вправи на розтяжки потребують повільного виконання.

Зірка

Вихідне положення. Лежачи на спині.

Виконання вправи. Дитина лягає в позу «зірки», злегка розвівши руки і ноги, а потім – виконує діагональні розтяжки: відтягується п'ята правої ноги і ліва рука – по діагоналі, при цьому ліва нога і права рука розслаблені. Розслабитися. Потім те саме виконується по іншій діагоналі. «Зірку» потрібно робити не лише на спині, а й на животі.

Човник

Вихідне положення. Лежачи на животі.

Виконання вправи. Витягнутися всім тілом. Потім за інструкцією педагога дитина піднімає обидві руки і ноги, після утримання пози декілька секунд – опустити. Разом із кінцівками піднімаються і опускаються голова і очі.

Кішка

Вихідне положення. Лежачи на животі.

Виконання вправи. встати на карачки, спираючись на коліна і долоні; стегна та руки перпендикулярні підлозі. Із вдихом відвести голову назад і прогнути хребет униз. Із видихом – зашипіти; підборіддя – до грудей, спина вигинається вгору.

Крила птаха

Виконання вправи. Ноги схрещені, спина пряма; змахувати руками, як крилами.

Тривалість вправи: не менше 1 хвилини.

Силач

Виконання вправи. Виконати контрастне напруження та розслаблення плечового поясу, рук і ніг, уявляючи, що ви тримаєте в руках (ногою, на плечі) важкі гирі.

Тривалість вправи: не менше 1 хвилини.

Скручування корпусу

Виконання вправи. Скручування тулуба праворуч-ліворуч, захльостуючи розслаблені руки за спину.

Тривалість вправи: не менше 1 хвилини.

Сова

Мета: розтягування м'язів шиї і плечей, відновлення їх рухливості і звільнення від фізичного напруження, яке виникає, коли ми тримаємо книгу, сутулимося. Або, коли намагаємося координувати роботу очей і вух для читання, письма. Допомагає зосередитися, покращує увагу, пам'ять.

Виконання вправи. Права рука натискає на лівий м'яз між шиєю і плечем, голову повертати зліва направо, на видиху вимовляючи «Ух» 5 разів. Вправу виконувати 3 рази. Поміняти руки і повторити, розслабляючи правий м'яз. Завдяки «Уханню» знімаються щелепні стискання, що поліпшує мовлення.

Третя група – енергетичні вправи.

Будильник (Кнопки мозку)

Мета: зняття втоми, поліпшення настрою.

Виконання вправи. Великим та вказівним пальцями однієї руки масирувати дві точки: м'які місця під ключицею близько до грудини. Вказівним та середнім пальцями другої руки масирувати пупок коловими рухами. Після вправи доречно покласти язик на піднебіння та подумати про щось приємне.

Тривалість вправи: 1хвилина.

Коливання маятника

(Розкачування центру тяжіння)

Мета: Розслаблення мускулатури, що втомилася під час тривалого сидіння. Вплив на рівновагу та координацію тіла, абстрактне мислення, зорову пам'ять, почуття власної гідності.

Виконання вправи. Стоячи, ноги схрестити. Нахилитись так, щоб верхня частина тулуба та руки вільно звисали вниз. Розкачуватись ліворуч-праворуч з великою амплітудою, іноді міняючи положення ніг.

Тривалість вправи: до тих пір, поки це не дасть задоволення.

Вушки

Мета: підтримання кори головного мозку в тонусі, зменшення відчуття шуму у вухах, головної болі, запаморочення.

Виконання вправи. Вуха розтираються долонями, як ніби вони замерзли; розминаються три рази згори вниз; зворотньо-поступальним рухом розтираються в горизонтальній площині (2-5 пальці з'єднанні і спрямовані до потилиці, лікті вперед).

Потім вуха закрити долонями, а пальці прикласти до потилиці. Зблизивши їх. Вказівними пальцями злегка постукувати по потилиці до 3-х разів.

Черепаха.

Мета: зняття напруги з плечей і шиї, поліпшення кровообігу голови, руху спинномозкової рідини.

Виконання вправи. Дитина імітує повільні рухи голови черепахи, яка то визирає з панцира (плечі опускаються, підборіддя тягнеться вперед і вгору), то ховається в нього (плечі піднімаються, підборіддя – до грудей), то крутить головою на всі боки. Більш складний варіант – рухи виконуються з нерухомими розслабленими плечима – голова як би «вкручується» у плечі.

До ***четвертої групи*** належать позотонічні вправи

Гачки Денісона

Виконання вправи. Схрестити щиколотки, витягнути руки вперед, схрестити долоні одна до одної, зчепивши пальці в замок, вивернути руки всередину на рівні грудей так, щоб лікті були спрямовані вниз. Перехресно міняти положення рук і ніг.

Громовідвід

(Точки землі та простору)

Мета: розслаблення центральної нервової системи; збільшення концентрації уваги, стимуляція при напруженому стані.

Виконання вправи. Двома пальцями однієї руки терти над верхньою губою та під нижньою губою. Вказівний та середній пальці другої руки покласти на пупок та легко його масирувати. Після трьох глибоких вдихів поміняти положення рук. Під час масажу добре тягнути який-небудь звук (мукати).

Потім одну руку знову покласти на пупок, а другою злегка погладжувати копчик. Після трьох глибоких вдихів поміняти положення рук.

Тривалість вправи: приблизно по 1хвилині.

Кухар

(Енергійне сидіння)

Мета: Одночасне розслаблення та активізація; сприяння зниженню емоційного загострення на неприємному, концентрації уваги, рівновазі та координації рухів, реальній самооцінці, правильному диханню.

Виконання вправи. Зручно сісти. Закрити очі. Глибоко вдихати через ніс, при цьому язик класти на піднебіння. Видихати через рот – язик класти у вихідне положення.

Тривалість вправи: по 1 хвилині.

Через хвилину сісти рівно і притиснути кінчики пальців однієї руки до кінчиків пальців другої руки. Глибоко дихати протягом однієї хвилини.

Вимикачі світла

(Пагорбки на лобі – позитивні точки)

Мета: Налаштування на ще невирішене та в чомусь неприйняте завдання. Зняття стресу та напруги; зняття розумової блокади; активізація пам'яті. Сприяє визначенню об'єктивної оцінки.

Виконання вправи. Кінчиками пальців легенько доторкнутися до таких точок-пагорбків: між бровами і там, де починає рости волосся (краще, якщо це робить дитині дорослий). Закрити очі, розслабитись. Поміркувати про невирішене завдання.

Тривалість вправи: за бажанням, мінімально 1 хвилина.

Цю вправу можна замінити на рівноцінну за ефективністю вправу: покласти ніготь безіменного пальця на кінчик великого.

Висновки. Отже, кінезіологічні вправи сприяють збудженню певних ділянок мозку і вмикають механізм об'єднання думки і рухів. У результаті цього новий навчальний матеріал сприймається більш цілісно і природно, як би розумом і тілом, і тому краще запам'ятовується. Крім цього, вправи для мозку також сприяють розвитку координації рухів і психофізичних функцій. Також за допомогою рухів та спеціальних поз можна покращити настрій дітей, відтворити в них позитивні емоції. Таким чином, використання кінезіологічних вправ у корекційній роботі з дітьми з ООП ефективно допомагає у подоланні відхилень у розвитку дітей зазначеної категорії.

Список використаних джерел

Гімнастика для мозку. Альбом для гармонійного розвитку обох півкуль мозку (2017). О.П. Кудря, О.В. Грищенко (Ред.). Київ. 66 с.

Лічман, Н.М. (2018). Кінезіологія як засіб розвитку мовлення та інтелектуальних здібностей дітей з особливими освітніми потребами. *Логопед,* 6, 12–16.

Манько, Н.В. (2008). *Діагностика та корекція*

References

Gymnastics for the brain. Album for the harmonious development of both sides of the brain / O.P. Kudrya, O.V. Grishchenko.(2017). Kyiv, 66 p. [in Ukrainian]

Lichman N.M. (2018). Kinesiology as a means of developing the understanding and intellectual abilities of children with special social needs // Speech therapist. No. 6. P. 12–16. [in Ukrainian]

мовленнєвого розвитку дітей раннього віку: Науково-методичний посібник. Київ: КНТ. 256 с.

Поліщук, В.М. (2007). *Вікова та педагогічна психологія*. Суми. 330 с.

Челнокова, М.С. (2018). Особливості корекції негативних психоемоційних станів як наслідків конфліктів у навчально-виховному процесі засобами кінезіології. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології: зб. наук. праць*. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди», 7/1, 243–258.

Шеремет, І.В., & Василенко, К.С. (2018). Теоретичний аналіз проблем застосування кінезіологічних вправ у роботі вчителя основ здоров'я для формування та збереження здоров'я школярів. *Матеріали другого міжнародного симпозіуму «Освіта і здоров'я підростаючого покоління»: Зб. наук. праць в 2-х частинах.* Страшко С.В. (Ред.). Київ: Алатон, 2 (2), 142–145.

Manko N.V. (2008). Diagnosis and correction of mental development in early age children: Scientific and methodological handbook. K.: KNT, 256 p. [in Ukrainian]

Polishchuk V.M. (2007). Age and pedagogical psychology. Sumy, 330 p. [in Ukrainian]

Chelnokova M.S. (2018). Peculiarities of correction of negative psycho-emotional states as a consequence of conflicts in the educational process by means of kinesiology / M.S. Chelnokova, I.V. Sheremet, K.S. Vasylenko. Professional education: methodology, theory and technology: Collection of scientific works. Pereyaslav-Khmelnytsky: DVNZ "Pereyaslav-Khmelnytsky SPU named after Grygory Skovoroda". Vol. 7/1. pp. 243-258. [in Ukrainian]

Sheremet I.V., Vasylenko K.S. (2018). Theoretical analysis of the problems of using kinesiology exercises in the work of a teacher of the basics of health for the formation and preservation of the health of schoolchildren. Materials of the second international symposium "Education and health of the younger generation": Collection of scientific works in 2 parts / Edited by. Strashko S.V. K.: Alaton. Vol. 2. Part 2. pp. 142–145. [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: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-103-108

Матеріал надійшов до редакції 07. 08. 2023 р.
Прийнято до друку 31. 08. 2023 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: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-103-108

Received at the editorial office 07. 08. 2023.
Accepted for publishing 31. 08. 2023.

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 378.091.212:78.071:005.32

МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Тетяна Багрій

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті висвітлено особливості мотивації музично-виконавської діяльності у процесі підготовки педагога-музиканта. Обґрунтовано безпосередній зв'язок виконавської діяльності з мотивацією. Проаналізовано процес формування та розвитку позитивної мотивації. Визначено складові комплексу педагогічної дії, які здатні забезпечити позитивне ставлення до виконавської діяльності майбутнього педагога-музиканта. Розглянуто механізми стимулювання внутрішньої та зовнішньої мотивації особистості. Виокремлено «потоковий стан свідомості» в навчальній діяльності як такий, що запускає процес підвищення мотивації. Доведено, що мотивація є рушійною силою у професійному становленні педагога-музиканта.

Ключові слова:
майбутній педагог-музикант; професійна діяльність; мотивація; зовнішні та внутрішні мотиви; музично-виконавська діяльність.

Resume:
Bagriy Tetiana. Motivational aspect of music and performance training of the future teacher-musician
The article highlights the specifics of the motivation of musical and performing activities. The problem of increasing motivation in student self-development and achieving high learning results has been updated. Attention is focused on taking into account the individual characteristics of each student in connection with the different level of pre-university training and on the importance of revealing the professional potential of an individual for his further self-improvement. The components of musical performance activity are defined. The direct connection of executive activity with motivation is substantiated. The process of formation and development of positive motivation is analyzed. The structure of the process of formation of motivation for musical and performing activities is considered. The components of the complex of pedagogical actions, which are able to ensure a positive attitude towards the performing activities of the future teacher-musician, have been identified. The importance of finding an appropriate ratio of external and internal motives of musical activity in the process of performance preparation is indicated. Examples of the positive effect of internal motivation on a person are given.
The mechanisms of stimulation of the internal and external motivation of the individual are considered. The "flow state of consciousness" in educational activity is singled out as the one that triggers the process of increasing motivation.
The role of the teacher in stimulating the positive motivation of future music teachers to improve performance skills is emphasized. It has been proven that motivation is a driving force in the professional development of a teacher-musician.

Key words:
future teacher-musician; professional activity; motivation; external and internal motives; musical performance activity.

Постановка проблеми. Сформованість чітких установок у навчанні є важливим психологічним чинником, що впливає на розвиток творчої особистості майбутнього фахівця. Сучасний випускник ЗВО повинен не тільки володіти спеціальними знаннями, вміннями та навичками, а й відчувати потребу в досягненні успіху в професійній діяльності. Педагогічна творчість передбачає комплексне і варіативне використання всієї сукупності основних теоретичних знань та практичних умінь, бачення проблем у різноманітних педагогічних ситуаціях та осмислення шляхів їх вирішення. Система вищої професійної освіти постійно розвивається і вимагає відповідності рівня підготовки кваліфікованих фахівців вимогам сучасних освітніх стандартів. У зв'язку з цим проблема професійної мотивації студентів до навчання у ЗВО набуває сьогодні особливого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика педагогічного стимулювання мотивації студентів педагогічних університетів до мистецького навчання, зокрема, до музично-виконавської діяльності, складає предмет науково-методичних досліджень науковців, які працюють у галузі музичної педагогіки та виконавства.

Психологічному аспекту розвитку мотивації до навчальної діяльності присвячено праці Л. Виготського, Ж. Годфруа, Й. Лінгарта, М. Магомедова-Елінова, К. Мадсена, К. Платонова. Музично-педагогічний аспект мотивації досліджувався А. Болгарським, Л.Божович, А. Козир, Л. Куненко, О. Ростовським, О. Рудницькою, О. Хоружою. У наукових дослідженнях О. Бурської, І. Грінчук, А. Душного, Н. Мозгальової, Г. Падалки, О. Щолокової висвітлюються питання мотивації у здійсненні музично-виконавської діяльності.

Зарубіжні вчені (Д. Брунер, Б. Вайнер, Дж. Григберг, К. Родлер, С. Робінс та ін.) визначають мотивацію як сукупність процесів,

які викликають, спрямовують і підтримують поведінку особистості, орієнтованої на досягнення поставленої мети.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що мотивація є важливою умовою досягнення успіху в професійній діяльності майбутнього педагога-музиканта, оскільки мотиви навчальної діяльності студентів зумовлюють вищий рівень їхньої активності та позитивне ставлення до навчання.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення ролі мотивації у процесі музично-виконавської підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим аспектом удосконалення підготовки фахівців у галузі педагогічної освіти є формування та розвиток у них професійної мотивації. Навчальна мотивація здобувача вищої освіти відрізняється від навчальної мотивації школяра тим, що в ній уже закладена професійна спрямованість. Професійна мотивація і пізнавальні мотиви у навчанні, які полягають в інтересі до засвоєння знань, допитливості, отриманні задоволення від інтелектуальної діяльності, тісно пов'язані між собою.

Мотивацію ми розглядаємо як готовність докладання максимальних зусиль з метою досягнення організаційних цілей, що зумовлена здатністю цих зусиль задовольняти певну індивідуальну потребу. Із таким тлумаченням пов'язано запровадження трьох ключових понять: зусилля, організаційні цілі та індивідуальна потреба.

Мотивація навчання є фактором, який детермінує ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів. Значні здобутки в будь-якому виді діяльності завжди корелюють з високою мотивацією особистості. Доведено, що висока мотивація різко підвищує результати навчання, а її відсутність неминуче призводить до погіршення успішності. Вагомим чинником досягнення успішних результатів у навчанні є прагнення до самоактуалізації та самореалізації в майбутній професійній діяльності, прагнення до визнання як у професійному середовищі, так і в суспільстві загалом.

Розкриття професійного потенціалу особистості сприяє її подальшому самовдосконаленню та спрямовує на досягнення результату в професійній діяльності. Це можливо, якщо сформована мотивація та виникає потреба в отриманні знань. Вмотивованість студентів щодо набуття знань з обраного фаху вчителя музичного мистецтва впливає і на розвиток інтелектуально-творчих можливостей, і на вдосконалення безпосередньо практичних музичних навичок. Цей вплив можна пояснити позитивним супроводом, що продукується в разі зацікавленості здобувача навчальним процесом, специфіка якого передбачає поєднання мистецького навчання з виконавською діяльністю. Мотивація музично-виконавської діяльності містить в собі складові (суспільні ідеали, цілі, спонуки, мотиви, потреби, емоції, оцінки, художні смаки, цінності, інтереси тощо), які постійно змінюються і вступають у нову взаємодію одна з одною. Тобто музично-виконавська діяльність, як і будь-яка інша, є полімотивованою, а специфіка мотивів полягає в тому, що вони безпосередньо пов'язані з їх особистісною значущістю для суб'єкта (Ростовська, 2020, с. 74).

Аналізуючи структуру мотиваційної сфери особистості студента, О. Білостоцька виділяє такі провідні мотиви музично-виконавської діяльності: мотив досягнення, самоствердження; мотиви, пов'язані з образом самого себе та ідентифікації себе з іншими (відомими виконавцями); мотиви самореалізації та саморозвитку, мотиви, пов'язані з поставленим завданням тощо (Білостоцька, 2016, с. 390).

Музично-виконавська діяльність визначається активною спрямованістю на сценічне виконавство. Сам факт, що для одного сцена, ніби магніт, притягує до себе, свідчить про наявність суттєвого фактору мотивації у зв'язку з процесом виконання. Стан страху перед сценою може вказувати на відсутність якого-небудь мотиву.

Виконавська музична діяльність поділяється на такі види:

- сольне виконавство (вокальне, інструментальне);
- колективне виконавство (спів у хорі, ансамблі, гра в оркестрі);
- акомпаніаторська діяльність;
- імпровізаційна діяльність.

Для всіх видів музично-виконавської діяльності характерне сприйняття музичної інформації та її реалізація.

Структура процесу формування мотивації музично-виконавської діяльності містить зовнішні (об'єктивно-предметні) та внутрішні (суб'єктивно-особистісні) складники. Ставлення студента до виконавської діяльності багато в чому визначається тим, які стимули активізації діяльності переважають – зовнішні чи внутрішні. Тому важливим є питання знаходження доцільного співвідношення зовнішніх і внутрішніх мотивів музичної діяльності у процесі виконавської підготовки. Т. Ковбасюк вважає, що «переважання внутрішніх мотивів над зовнішніми забезпечує чітку структуру мотиваційного процесу на професійну діяльність, створює умови реалізації всіх

актуалізованих потреб особистості. Позитивна мотивація сприяє отриманню задоволення від професійної діяльності, створює умови для успішної самореалізації в обраній сфері. Натомість негативна мотивація супроводжується відчуттям внутрішньої напруги, страху та тривоги, що деструктивно впливає на формування професійної ідентичності» (Ковбасюк, 2021, с. 67).

Процес формування та розвитку позитивної мотивації передбачає визначення та усвідомлення кінцевої мети, сформоване професійне уявлення системи навчальних дій для розвитку пізнавальних мотивів учіння. О. Рудницька зазначає, що для розвитку позитивної мотивації в навчанні й творчості має значення забезпечення процесу переживання емоцій задоволення від досягнення успіхів, проявів самостійності та ініціативності, можливості самоствердження тощо (Рудницька, 2005, с. 95).

У контексті нашого дослідження надзвичайно важливим є осмислення механізмів стимулювання внутрішньої та зовнішньої мотивації особистості. Зовнішня мотивація пов'язана, перш за все, із заохоченням та винагородою, а внутрішня виникає в процесі та внаслідок виконання дій, що безпосередньо пов'язані з потребами в особистісному зростанні та самореалізації, а саме: прагненням до інтелектуального розвитку та самореалізації у навчальній та майбутній професійній діяльності; виявленням інтересу до змісту та результатів професійної діяльності; прагненням до високого соціального статусу, досягнення кар'єрного росту та визнання у професійній спільноті. Внутрішньо вмотивовані дії виникають у тому випадку, коли студент, досягаючи успіху, почувається значним і компетентним, і це приносить йому позитивні емоції. Саме внутрішню мотивацію характеризує готовність розчинитися в діяльності, сконцентрованість на проблемі та входження в позитивний емоційний стан.

Так званий «потоковий стан», який притаманний для людей з високою внутрішньою мотивацією, характеризується діяльним зосередженням, повним зануренням у процес діяльності. Особливості такого стану спостерігаються у представників творчих професій. Опора на особливості актуалізації «потокового стану свідомості» в навчальній діяльності запускає процес підвищення мотивації та підтримує його до досягнення максимально високого результату. При цьому викладач повинен звертати увагу на співвідношення складності завдання та необхідного володіння знаннями та навичками для досягнення поставлених цілей.

Використовуючи педагогічні та психологічні механізми мотивації, викладач може підвищити якість освітнього процесу та його результатів. Серед основних складових комплексу педагогічної дії, які здатні забезпечити позитивне ставлення до того чи іншого виду виконавської діяльності, можна виділити такі: психологічне налаштування на отримання професійної освіти; міжособистісні стосунки між викладачем та студентом, а в разі колективної виконавської діяльності – між диригентом і співаками, оркестрантами, де регулююча роль належить диригенту; фактор репертуару, який безпосередньо впливає на ставлення студента до виконавства. У підготовці до виступу важливі як внутрішні, так і зовнішні мотиви. Бажання самоутвердитися за допомогою твору, який близький за духом і настроєм, відтворення власної виконавської концепції музичного твору є виявом внутрішньої мотивації. За таких умов внутрішні і зовнішні мотиви існують нероздільно.

У процесі виконавської підготовки здобувача під впливом педагога відбувається підвищення рівня музичної майстерності студента, спостерігається зростання інтересу до обраної ним професії, що сприяє позитивним змінам пріоритетних мотивів та перебудові мотиваційної сфери особистості, утворюючи нові смисли і спрямованості. Та слід застерегти від надмірного впливу зовнішніх спонук на мотиви навчально-творчої діяльності, таких як вимогливість, примушування, покарання, авторитарні методи викладача, несприятлива навчальна атмосфера та недооцінка ролі внутрішніх стимулів. Це може бути і невдалий вибір репертуару; невпевненість студента у своїх можливостях; страх перед публічним виконанням.

На думку О. Ростовської, переживання студентом особистісного смислу музично-виконавської діяльності є провідним компонентом у структурі мотивації, який охоплює емоційну сферу людини (Ростовська, 2017, с. 169).

Внутрішня мотивація має велике значення у творчій виконавській діяльності. Наведемо приклад позитивної дії внутрішньої мотивації на особистість:

- стимулює творчість та інновації;
- підвищує стійкість;
- забезпечує задоволення від самого процесу;
- посилює саморозвиток;
- підвищує продуктивність.

Внутрішньо мотивовані студенти, зазвичай, частіше генерують нові ідеї та продовжують працювати над досягненням поставленої мети навіть тоді, коли стикаються з труднощами та невдачами. Внутрішня мотивація дає насолоду в процесі діяльності та спонукає до саморозвитку.

Стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення виконавської майстерності полягає в активізації бажання займатися виконавською діяльністю, підвищенні власного рівня виконавської майстерності, розвитку особистісних та професійно важливих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, що необхідні для його успішної професійної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності (Барсукова, 2016, с. 8). Та ефективнішою є діяльність, що забезпечується комплексом взаємодіючих вроджено-набутих здібностей (обдарованості) та мотивації. Завдання викладача полягає, з одного боку, у правильному відборі завдань (репертуару) з урахуванням здібностей студента, а з іншого – забезпеченні високого рівня мотивації діяльності.

Розвиток професійної діяльності майбутнього педагога-музиканта в освітньому процесі пов'язаний з постійним оновленням його змістовних та технологічних аспектів, що дозволяють поступово «переводити» навчальну діяльність студента у професійну діяльність спеціаліста, тобто здійснювати зрушення мотивації навчальної діяльності до мотивації безперервного вдосконалення студента-музиканта як особистості та як майбутнього фахівця. Під час навчальної діяльності виявляється наявність чи відсутність прагнення до професійного зростання особистості, формується ставлення до майбутньої професії.

Слід зазначити, що студенти, які вступають на спеціальності музичного спрямування, різняться як за рівнем музично-виконавської підготовки, так і за спеціалізацією (інструменталісти, диригенти, вокалісти). Враховуючи індивідуальні особливості кожного студента, необхідно застосовували стимули професії та значущості музично-виконавської діяльності, аби кожен з майбутніх педагогів-музикантів усвідомлював власну своєрідність, що в кінцевому результаті спрямовувало б їх до формування правильних установок щодо майбутньої професійної діяльності. Викладач повинен вирішувати завдання відбору змісту навчання, що відображає цілісний досвід вирішення життєвих і професійних завдань і втілювати його шляхом використання притаманних викладацькій діяльності організаційних форм, дидактичних методів та інших професійних інструментів.

Підкреслюючи роль викладача в спрямуванні студента до обраного фаху, І. Глазунова зазначає, що «педагогічний вплив виконує функцію об'єктивного фактору, який впливає на професійні наміри й орієнтації студента щодо віднайдення власних професійних пріоритетів» (Глазунова, 2021, с. 99).

Висновки. Отже, мотивація є одним із напрямків підвищення ефективності підготовки майбутнього фахівця і визначає успішність навчальної діяльності та можливість отримувати задоволення від процесу пошуку й накопичення нових знань. Період навчання студентів є важливим етапом становлення особистості, під час якого актуальна професійна мотивація, яка направляє їхню діяльність на освоєння професії. Важливо мотивувати студентів не тільки до навчання, а й до подальшої педагогічної діяльності.

Перспективи подальшого дослідження феномену мотивації передбачають розробку методики вивчення дисциплін вокально-хорового циклу в умовах дистанційної форми організації підготовки майбутніх учителів.

Список використаних джерел

Барсукова, Н. С. (2016). Методи і форми стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення виконавської майстерності. *Журнал Науковий огляд.* 8 (29). С. 5–16.

Білостоцька, О. В. (2016). Структура мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Молодий вчений.* 12. С. 387–391.

Глазунова, І. (2021). Мотивація до навчально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва: зміст і структура. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки.* 199. С. 97–101.

Ковбасюк, Т. (2021). Психолого-педагогічні особливості мотивації педагогів до професійної діяльності. *Нова педагогічна думка.* 108 (4). С. 62–68.

Ростовська, І. О. (2020). Формування мотивації музичної діяльності у процесі інструментально-виконавської підготовки. *Наукові записки. Серія Психолого-педагогічні науки.* 1. С. 73–78.

References

Barsukova N.S. (2016). Methods and forms of stimulating the positive motivation of future teachers of musical art to improve performing skills. Scientific review magazine. № 8 (29), P. 5–16. [in Ukrainian]

Bilostotska O.V. (2016) The structure of the motivational sphere of the future music teacher's personality. Young scientist. № 12. P. 387–391. [in Ukrainian]

Hlazunova I. (2021). Motivation for educational and performing activities of the future music teacher: content and structure. Scientific notes Series: Pedagogical sciences. Issue 199. P. 97–101. [in Ukrainian]

Kovbasiuk T. (2021). Psychological and pedagogical features of teachers' motivation for professional activity. A new pedagogical thought. 108 (4). P. 62–68. [in Ukrainian]

Krupskyi Ya. V., Mykhalevych V.M. (2010). Explanatory dictionary of information and pedagogical technologies. Vinnytsia: VNTU, 2010. 72 p. [in Ukrainian]

Lozovoi V.O., Sidak L.M. (2006). Self-development of

Ростовська, І. О. (2017). Мотивація музично-виконавської діяльності як характеристика спрямованості особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія Психолого-педагогічні науки*. 1. С. 168–170.

Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька:* навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан. 360 с.

personality in philosophical reflection and social practice. Kh.: Pravo. 256 p. [in Ukrainian]

Rostovska I.O. (2020). Formation of motivation for musical activity in the process of instrumental and performing training. Proceedings. Psychological and pedagogical sciences series.P. 73–78. [in Ukrainian]

Rostovska I.O. (2017). Motivation of musical performance activity as a characteristic of the direction of the personality of the future music teacher. Proceedings. Psychological and pedagogical sciences series. 1. P. 168–170. [in Ukrainian]

Rudnytska O.P. (2005). Pedagogy: general and artistic. Ternopil: Navchalna knyha Bohdan, 360 p. [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Багрій Тетяна Єфремівна
musa2016@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-109-113

Матеріал надійшов до редакції 15. 10. 2023 р.
Прийнято до друку 31. 10. 2023 р.

Information about the author:
Bagriy Tetiana Yefremivna
musa2016@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-109-113

Received at the editorial office 15. 10. 2023.
Accepted for publishing 31. 10. 2023.

УДК 372.612

ОСОБЛИВОСТІ РОБОЧОЇ ПРОГРАМИ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» ДЛЯ БАКАЛАВРІВ

Ігор Бакіко, Володимир Файдевич, Володимир Ковальчук

Луцький національний технічний університет

Анотація:
У статті розглянуто особливості робочої програми з навчальної дисципліни «Фізичне виховання» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Вказано, що упродовж останнього десятиріччя в закладах вищої освіти України склалася тривожна ситуація: у більшості з них дисципліна «Фізичне виховання» була виведена з навчальних планів старших курсів і залишилася лише на 1–2 курсах у межах двох годин на тиждень. У результаті значно скоротилася відвідуваність здобувачами цієї дисципліни, знизився рівень їхнього фізичного розвитку, рухової активності, і, як наслідок, у них стало спостерігатися погіршення здоров'я, що є певною загрозою економіці й національній безпеці України. Сформульовано мету роботи – визначення змісту робочої програми з навчальної дисципліни «Фізичне виховання» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. У зв'язку зі скороченням обсягу навчального навантаження на 1–2 курсах переведення занять фізичним вихованням на старших курсах до розряду факультативних і самостійних призвело до того, що в переважної більшості здобувачів зникає інтерес до занять фізичною культурою і спортом, знижується рівень рухової активності, погіршується стан фізичної підготовленості, підвищується захворюваність. Відновлення дисципліни «Фізичне виховання» в ЗВО можливе за таких умов:
1) формування у здобувачів ціннісного ставлення до занять фізичною культурою і спортом як у навчальний, так і в позанавчальний час; ведення здорового способу життя; формування культури організації і проведення вільного часу, позаурочних занять із фізичної культури і спорту;
2) дисципліна «Фізичне виховання» повинна бути обов'язковою для здобувачів усіх спеціальностей в обсязі 4-х годин на тиждень для здобувачів 1–2 курсів та як мінімум 2 - х годин на тиждень для здобувачів старших курсів;
3) розвиток матеріально-технічної бази ЗВО; упровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховному і тренувальному процесі; проведення перепідготовки викладацького складу.

Ключові слова:
здобувач вищої освіти, фізичне виховання, заклад вищої освіти, програма, компетентності.

Resume:
Bakiko Ihor, Faidevych Volodymyr, Kovalchuk Volodymyr. Features of the work program in the curriculum discipline «Physical education» for bachelors.
The article examines the specifics of the work program in the discipline "Physical Education" of the first (bachelor's) level of higher education. It is indicated that during the last decade, an alarming situation has developed in higher education institutions of Ukraine: in most of them, the discipline "Physical education" was removed from the curricula of senior courses and remained only in 1-2 courses in the amount of 2 hours per week. As a result, the attendance of students of this discipline has significantly decreased, the level of their physical development, motor activity has decreased, and as a result, there is a deterioration of health, which poses a certain threat to the economy and national security of Ukraine. The purpose of the article is to determine the content of the work program in the discipline "Physical Education" of the first (bachelor's) level of higher education. In connection with the reduction of the educational load in the 1st-2nd years, the transfer of physical education classes in the senior years to the category of optional and independent led to the fact that the vast majority of students lost interest in physical culture and sports, the level of motor activity decreased, worsened state of physical fitness, increased morbidity. The restoration of the discipline "Physical education" in higher education is possible under the following conditions:
1) the formation of students' valuable attitude towards physical education and sports both in school and extracurricular time; leading a healthy lifestyle; forming the culture of the organization and spending free time, extracurricular activities in physical education and sports;
2) the discipline "Physical education" should be mandatory for applicants of all specialties in the amount of 4 hours per week for applicants of 1-2 courses and at least 2 hours per week for applicants of senior courses;
3) development of the material and technical base of institutions of higher education; introduction of innovative pedagogical technologies in the educational and training process; retraining of teaching staff.

Key words:
student of higher education, physical education, institution of higher education, program, competences.

Постановка проблеми. Фізичне виховання здобувачів вищої освіти – складова частина гуманітарної освіти, що сприяє формуванню особистості майбутнього фахівця у процесі становлення його професійної компетенції. Як навчальна дисципліна «фізичне виховання» у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) є актуальною для здобувачів усіх спеціальностей.

У сучасному суспільстві фізична культура молоді набуває статус субкультури, суть якої полягає у виконанні біологічної, інформативної, естетичної, комунікативної, гедоністичної, компенсаторної і низки інших, притаманних тільки фізичній культурі, функцій.

Мета фізкультурної освіти у ЗВО – задовольнити об'єктивну потребу здобувачів у засвоєнні системи спеціальних знань, набути професійно значущі вміння та навички, забезпечити гармонійний розвиток фізичних якостей.

Для досягнення мети фізичного виховання у ЗВО передбачено вирішення таких завдань:

1) всебічний розвиток фізичних здібностей і на цьому підґрунті зміцнення здоров'я та забезпечення високої розумової і фізичної працездатності;

2) оволодіння спеціальними знаннями, формування потреби у систематичних заняттях фізичними вправами з використанням різноманітних форм;

3) досягнення загальної фізичної підготовленості у межах вимог і норм, які відповідають обов'язковій програмі ЗВО;

4) забезпечення необхідної фізичної підготовленості у межах вимог обраного фаху;

5) знання основ організації і методики впровадження найефективніших видів рухової активності;

6) знання основ методики оздоровлення та фізичного вдосконалення традиційними і нетрадиційними засобами фізичної культури;

7) систематичне фізичне тренування з оздоровчим та спортивним спрямуванням;

8) освоєння організаційних умінь і навичок для проведення самостійних форм занять фізичної культурою.

Основою державного стандарту фізичного виховання у системі вищої освіти є навчальні програми з фізичного виховання. Вони розробляються на підставі затверджених державних стандартів освіти різних рівнів підготовки та нормативних документів, які регламентують організацію навчально-виховного процесу у ЗВО, затверджуються Міністерством освіти і науки України як базові і визначають мінімальний рівень обов'язкової фізкультурної освіти, який держава гарантує на всіх етапах навчання.

Упродовж останнього десятиріччя в ЗВО України склалася тривожна ситуація: у більшості з них дисципліна «Фізичне виховання» була виведена з навчальних планів старших курсів і залишилася лише на 1–2 курсах в обсязі 2 години на тиждень. У результаті значно зменшилася відвідуваність здобувачами цієї дисципліни, знизився рівень їх фізичного розвитку, рухової активності, і, як наслідок, спостерігається погіршення здоров'я, що є певною загрозою економіці й національній безпеці України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними наукової літератури під час навчання у ЗВО в молоді у 4–5 разів зростає захворюваність органів зору; утричі збільшується кількість патологій опорно-рухового апарату та системи травлення; удвічі збільшується кількість нервово-психічних розладів; захворюваність у здобувачів удвічі вища, ніж у інших; загальна захворюваність молодих людей 3–4 курсів удвічі вища, ніж у здобувачів вищої освіти 1–2 курсів; кількість здобувачів спеціальної медичної групи збільшилася з 10% до 20–25%; у деяких ЗВО вона досягає 40% від загальної кількості молоді (Зінченко, 2017, с. 342; Круцевич, 2018, с. 65). Зауважимо, що така ситуація склалась не лише через низьку рухову активність здобувачів, зниження їхнього інтересу до фізичного виховання і до самостійних занять фізичними вправами, але й через велике розумове навантаження; відсутність повноцінного відпочинку; недостатнє забезпечення побуту; наявність шкідливих звичок, захоплення комп'ютерними іграми, розбалансоване і неповноцінне харчуванням; зростання нервово-психічного напруження впродовж усього навчального року (Зінченко, 2017, с. 343; Загородній, 2017, с. 130).

Водночас аналіз нормативно-правових документів, спрямованих на рівень організації фізичного виховання у ЗВО України, зміцнення здоров'я молоді, підвищення рухової активності, формування здорового способу життя показав зацікавленість держави у формуванні та розвитку здорового молодого покоління, майбутніх фахівців і захисників Батьківщини (Круцевич, 2016, с. 109; Дух, 2018, с. 37). До таких документів слід віднести: Закон України «Про фізичну культуру і спорт» від 17.11.2009 року, «Про вищу освіту» від 01.07.2014 року, Указ Президента України від 9 лютого 2016 року № 42/2016 Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», Наказ Міністерства освіти і науки України «Стратегія розвитку фізичного виховання та спорту серед студентської молоді на період до 2025 року» (опубліковано 17 липня 2019 року) тощо (Круцевич, 2018, с. 169; Грибан, 2020, с. 100).

Формулювання цілей статті – визначення змісту робочої програми з навчальної дисципліни «Фізичне виховання» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальність впровадження програми з фізичного виховання зумовлюється соціальним замовленням сучасного суспільства на всебічно розвинуту гармонійну особистість фахівця, який має високий рівень здоров'я, необхідну фізкультурну освіту та фізичну підготовленість, спроможного до фізичного удосконалення, щоб відповідати вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики (Приходько, 2016, с. 215; Попрошаєв, 2019, с. 215; Пермяков, 2020, с. 215).

Здобувачі вищої освіти повинні знати: основи здорового способу життя; основи організації й методики найбільш ефективних видів і форм раціональної рухової діяльності; основи методики оздоровлення і фізичного удосконалення традиційними і нетрадиційними засобами та методами фізичної культури; основи професійно-прикладної фізичної підготовки; основи фізичного виховання різних верств населення.

Здобувачі вищої освіти повинні вміти: систематично займатися руховою діяльністю з оздоровчою або спортивною спрямованістю; виконувати відомчі нормативи професійно-прикладної психофізичної підготовленості тощо.

Дисципліна «Фізичне виховання» забезпечує набуття здобувачами освіти компетентностей:

1. *Інтегральна компетентність* – здобувач вищої освіти здатний розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері фізичної культури і спорту або у процесі навчання, що передбачає застосування теорії та методів відповідних наук, і характеризується комплексністю та невизначеністю умов;

2. *Загальні компетентності (далі – ЗК):*

ЗК 01. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ЗК 02. Здатність планувати та управляти часом.

ЗК 03. Здатність спілкуватися українською мовою (усно та письмово).

ЗК 04. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.

ЗК 05. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

ЗК 06. Здатність використовувати іноземну мову у професійній діяльності.

ЗК 07. Здатність працювати у команді.

ЗК 08. Навички міжособистісної взаємодії.

ЗК 09. Навики здійснення безпечної діяльності.

ЗК 10. Прагнення до збереження навколишнього середовища, реалізації концепції сталого розвитку людства.

ЗК 11. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів).

ЗК 12. Здатність діяти соціально-відповідально та свідомо.

3. *Спеціальні (фахові, предметні) компетентності (далі – СК):*

СК 01. Здатність використовувати під час навчання та виконання професійних завдань знань про будову тіла людини та механізми життєдіяльності її організму, фізіологічні та біохімічні основи адаптації до фізичних навантажень різної спрямованості.

СК 02. Здатність використовувати під час навчання та виконання професійних завдань базові знання з фізичного виховання та спортивної підготовки.

СК 03. Здатність до загальної орієнтації у застосуванні основних теоретичних положень та технологій оздоровчо-рекреаційної рухової активності.

СК 04. Здатність використовувати під час навчання та виконання професійних видів робіт з основ медичних знань, надавати долікарську допомогу особам під час виникнення у них невідкладних станів та патологічних процесів в організмі та методику фізкультурно-спортивної реабілітації таких осіб.

СК 05. Здатність використовувати під час навчання та виконання професійних завдань базових знань з історичних закономірностей та особливостей розвитку фізичної культури та спорту.

СК 06. Здатність використовувати різні методи та прийоми навчання, виховання та соціалізації особистості.

СК 07. Здатність визначати закономірності, розвиток і форми психічних проявів людини, а також формувати мотиваційно-ціннісні орієнтації особистості.

СК 08. Здатність використовувати під час навчання та виконання професійних завдань базові знання із загальної теорії здоров'я та здатність до інтегрування знань про принципи, шляхи та умови ведення здорового способу життя.

СК 09. Здатність використовувати спортивні споруди, спеціальне обладнання та інвентар.

СК 10. Здатність здійснювати організацію діяльності з використанням різних видів та форм рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя, зокрема, зі спортивного туризму й орієнтування за топографічними картами та іншими засобами навігації.

СК 11. Здатність здійснювати виміри у відповідності до метрологічних вимог, біомеханічний аналіз, синтез, моделювання фізичних вправ та керування рухами людини.

СК 12. Здатність розв'язувати практичні проблеми за невизначених умов в окремих напрямах фізичної культури і спорту.

У результаті вивчення навчальної дисципліни здобувач освіти повинен знати програмні результати *(далі – ПР)*:

ПР 01. Методологічні та теоретичні основи побудови педагогічного процесу фізичного виховання.

ПР 02. Законодавчі та програмно-нормативні засади фізичного виховання.

ПР 03. Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання в установах системи фізичного виховання.

ПР 04. Основи побудови процесу навчання руховим діям і розвитку фізичних якостей.

ПР 05. Зміст, засоби та методи фізичного виховання.

ПР 06. Основи планування та педагогічного контролю у фізичному вихованні.

У результаті вивчення навчальної дисципліни здобувач освіти повинен вміти:

ПР 01. Творчо використовувати отримані знання з фізичного виховання при вирішенні педагогічних, навчально-виховних, науково-методичних завдань.

ПР 02. Визначати завдання фізичного виховання.

ПР 03. Володіти основами методик навчання руховим діям та розвитку фізичних якостей.

ПР 04. Володіти методами наукових досліджень з проблем фізичного виховання.

У результаті вивчення навчальної дисципліни здобувач освіти повинен володіти:

ПР 01. Знаннями в галузі загальної та вікової психології, вікових анатомічних, морфо-функціональних та індивідуальних особливостей розвитку дітей.

ПР 02. Культурою мислення; здатністю до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети та вибору шляхів її досягнення; а також володіти спеціальною професійною термінологією.

ПР 03. Володіти способами осмислення й критичного аналізу наукової інформації.

У процесі фізичного виховання у ЗВО використовуються традиційні і нетрадиційні методи фізкультурної освіти та фізичного удосконалення. Добір методів здійснюється за розсудом викладачів з урахуванням фізкультурних і спортивних інтересів та індивідуальних особливостей тих, хто займається, рівня їхнього здоров'я, фізкультурної освіти, фізичної підготовленості, наявності умов для занять, екологічного добробуту. Забороняється використання у фізичному вихованні методів, пов'язаних з невиправданим ризиком для життя і здоров'я здобувачів вищої освіти, а також таких, які не відповідають етичним вимогам, формують культ насильства і жорстокості.

Основними методами контролю є: педагогічний контроль, самоконтроль, відвідування занять здобувачами, активна робота на занятті, здача контрольного нормативу.

Шкала оцінювання ECTS була розроблена для того, щоб допомогти ЗВО перенести оцінки, виставлені місцевим закладом. Вона надає додаткову інформацію щодо роботи здобувачів, а не замінює загальні оцінки. ЗВО вирішують самостійно щодо використання шкали оцінювання у своїй власній системі (табл. 1).

Висновки. У зв'язку зі скороченням обсягу навчального навантаження на 1–2 курсах переведення занять фізичним вихованням на старших курсах до розряду факультативних і самостійних призвело до того, що в переважної більшості здобувачів зник інтерес до занять фізичною культурою і спортом, знизився рівень рухової активності, погіршився стан фізичної підготовленості, збільшилася захворюваність. Відновлення дисципліни «Фізичне виховання» в ЗВО можливе за таких умов:

1) формування у здобувачів ціннісного ставлення до занять фізичною культурою і спортом як в навчальний, так і в позанавчальний час; ведення здорового способу життя; формування культури організації і проведення вільного часу, позаурочних занять із фізичної культури і спорту;

Таблиця 1

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів	Оцінка за шкалою ECTS	Оцінка за національною шкалою
		для заліку
90-100	A	зараховано
82-89	B	
74-81	C	
64-73	D	
60-63	E	
35-59	FX	не зараховано з можливістю повторного складання
0-35	F	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

2) дисципліна «Фізичне виховання» повинна бути обов'язковою для здобувачів усіх спеціальностей в обсязі 4-х годин на тиждень для здобувачів 1–2 курсів та як мінімум 2-х годин на тиждень для здобувачів старших курсів;

3) розвиток матеріально-технічної бази ЗВО; упровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховному і тренувальному процесі; проведення перепідготовки викладацького складу.

Перспективи подальших досліджень будуть полягати у вивченні досвіду організації та проведення занять із фізичного виховання в країнах ЄС.

Список використаних джерел

Грибан, Г.П., Гринчук, О.М., Білоскаленко, Т.О. (2020). Управління процесом розвитку фізичних якостей студентів в освітньому процесі з фізичного виховання. *Педагогіка й сучасні аспекти фізичного виховання.* Краматорськ: ДДМА. 146 с.

Дух, Т., & Романчишин, О. (2018). Теоретико-методична підготовленість студентів з навчальної дисципліни «Фізичне виховання». *Спортивний вісник Придніпров'я.* 2, 37–43.

Загородній, В.В., & Ярославська, Л.П. (2017). Обґрунтування організаційно-педагогічних заходів покращення фізичного виховання студентів на основі показників фізичної підготовленості. *Молодий вчений,*

References

Hryban G. P., Grynchuk O. M., Biloskalenko T. O. (2020). Management of the process of development of physical qualities of students in the educational process of physical education. Pedagogy and modern aspects of physical education. Kramatorsk: DDMA. 146 p. [in Ukrainian]

Duh T., Romanchyshyn O. (2018). Theoretical and methodological preparation of students in the discipline "Physical Education". Sports Bulletin of the Dnieper Region. 2, 37–43. [in Ukrainian]

Zagorodniy V.V., Yaroslavska L.P. (2017). Justification of organizational and pedagogical measures to improve physical education of students on the basis of indicators

9 (49), 130–133.

Зінченко, Н.М. (2017). Динаміка захворювань студентів у вищому навчальному закладі під час навчального року. *Вісник Черн. нац. пед. ун-ту імені Т. Г. Шевченка,* 143, 342–345.

Круцевич, Т., & Малахова, Ж. (2018). Фізична підготовленість студентів у сучасних умовах навчання в медичних закладах вищої освіти. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 2, 65–68.

Круцевич, Т., & Пангелова, Н. (2016). Сучасні тенденції щодо організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах. *Спортивний вісник Придніпров'я.* 3, 109–114.

Круцевич, Т., Саїнчук, М., & Підлетейчук, Р. (2018). Причини політики девальвації фізичної підготовки в системі фізичного виховання в закладах освіти України. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 1, 169–174.

Пермяков, О., Оніщук, Л., Йопа, Т., & Остапов, А. (2020). Сучасна система фізичного виховання в умовах ЗВО. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, (13), 102–112. URL: https://doi.org/10.31865/2414-9292.13.2020.222853

Попрошаєв, О.В., Мунтян, В.С., & Білик, О.А. (2019). Питання реформування навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у закладах вищої освіти України. *Молодий вчений*, 4.1 (68.1), 73–77.

Приходько, В., & Чернігівська, С. (2016). Про потребу визначення місця «Фізичного виховання» у реформі вітчизняної вищої школи в контексті компетентнісного підходу. *Спортивний вісник Придніпров'я,* 1, 215–20.

of physical fitness. Young scientist, 9 (49), 130–133. [in Ukrainian]

Zinchenko N.M. (2017). Dynamics of diseases of students in a higher educational institution during the academic year. Bulletin of Chern. T. G. Shevchenko nat.ped.University, 143, 342–345. [in Ukrainian]

Krutsevich T., Malakhova Zh. (2018). Physical fitness of students in modern conditions of study in medical institutions of higher education. Sports Bulletin of the Dnieper Region, 2. 65–68. [in Ukrainian]

Krutsevich T., Pangelova N. (2016). Modern trends in the organization of physical education in higher educational institutions. Sports Bulletin of the Dnieper Region. 3, 109–114. [in Ukrainian]

Krutsevich T., Sainchuk M., Pidleteychuk R. (2018). Reasons for the policy of devaluation of physical training in the system of physical education in educational institutions of Ukraine. Sports Bulletin of the Dnieper region, 1, 169–174. [in Ukrainian]

Permyakov O., Onishchuk L., Yopa, T., & Ostapov A. (2020). The modern system of physical education in the conditions of higher education institutions. Teacher professionalism: theoretical and methodical aspects, (13), 102–112. https://doi.org/10.31865/2414-9292.13.2020.222853 [in Ukrainian]

Poproshayev O.V., Muntyan V.S., Bilyk O.A. (2019). The issue of reforming the educational discipline "Physical education" in higher education institutions of Ukraine. Young Scientist, 4.1 (68.1), 73–77. [in Ukrainian]

Prykhodko V., Chernihivska S. (2016). About the need to determine the place of "Physical education" in the reform of the domestic higher school in the context of the competence approach. Prydniprovya sports bulletin, 1, 215–20. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Бакіко Ігор Володимирович
bakiko_ihor@ukr.net
Луцький національний технічний університет,
вул. Львівська, 75, м. Луцьк,
Волинська обл., 43000, Україна

Файдевич Володимир Володимирович
volodiafadya@gmail.com
Луцький національний технічний університет,
вул. Львівська, 75, м. Луцьк,
Волинська обл., 43000, Україна

Ковальчук Володимир Ярославович
v.kovalchuk@lntu.edu.ua
Луцький національний технічний університет,
вул. Львівська, 75, м. Луцьк,
Волинська обл., 43000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-114-118

Матеріал надійшов до редакції 30. 09. 2023 р.
Прийнято до друку 21. 10. 2023 р.

Information about the authors:
Bakiko Ihor Volodymyrovych
bakiko_ihor@ukr.net
Lutsk National Technical University,
St. Lvivska, 75, Lutsk,
Volyn region, 43000, Ukraine

Faidevych Volodymyr Volodymyrovych
volodiafadya@gmail.com
Lutsk National Technical University,
St. Lvivska, 75, Lutsk,
Volyn region, 43000, Ukraine

Kovalchuk Volodymyr Yaroslavovych
v.kovalchuk@lntu.edu.ua
Lutsk National Technical University,
St. Lvivska, 75, Lutsk,
Volyn region, 43000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-114-118

Received at the editorial office 30. 09. 2023.
Accepted for publishing 21. 10. 2023.

УДК 378.018.43:331.45

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОХОРОНІ ПРАЦІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Тетяна Дюжикова, Юлія Ніколаєва, Юлія Дюжикова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено психолого-педагогічним аспектам упровадження інноваційних форм і методів навчання у процес вивчення студентами навчальних дисциплін з охорони праці.
Зазначено, що навчання працівників і керівників безпечних прийомів роботи, дотримання ними вимог охорони праці, трудового законодавства, надання невідкладної допомоги є ефективним інструментом зниження рівня виробничого травматизму та професійних захворювань. А це безпосередньо залежить від якості підготовки здобувачів закладів вищої освіти з питань охорони праці. Навчальні курси «Охорона праці» (Безпека життєдіяльності та основи охорони праці) та «Охорона праці в галузі», які вивчають студенти закладів вищої освіти, покликані навчити майбутнього фахівця чітко орієнтуватися в загальних і окремих питаннях трудового законодавства, організації безпечної праці в його майбутній професійній діяльності.
На підставі анкетного опитування здобувачів з'ясовано причини недостатнього використання інноваційних технологій і майбутніх перспектив у навчанні з охорони праці в умовах дистанційної освіти. Визначено, якими інтернет-технологіями користуються викладачі під час викладання освітніх компонентів «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці», «Охорона праці» та «Охорона праці в галузі». Актуальним завданням діяльності закладів вищої освіти залишається вдосконалення навчання охорони праці шляхом використання в освітньому процесі інноваційних освітніх технологій. Це є особливо актуальним і в умовах дистанційної освіти. З'ясовано, що упровадження інновацій у сферу навчання охороні праці стає можливим за умов виконання певної підготовчої роботи.

Ключові слова:
охорона праці; форми і методи навчання; дистанційна освіта; інноваційне середовище; інтернет-технології.

Resume:
Diuzhykova Tetiana, Nikolaieva Yuliia, Diuzhykova Yuliia. Special features of teaching workplace safety for students in the conditions of distance learning.
The article deals with the psychological and pedagogical aspects of the introduction of innovative forms and methods of teaching in the process of studying workplace safety.
It is noted that teaching employees and managing staff workplace safety, their keeping to the requirements of workplace safety, labor law, as well as providing first aid is an effective tool of decreasing the number of occupational injuries and professional diseases. All these factors depend on the quality training of students in workplace safety. The aim of such courses as "Workplace Safety" ("Life safety and fundamentals of workplace safety") and "Workplace safety in the field of study", which are taken by HEI students, is to teach future specialists to feel confident in general and particular articles of labor law, as well as in the organization of workplace safety in their future professional activity.
On the basis of a questionnaire survey, the authors clarified the reasons for insufficient use of innovative technologies, as well as future prospects in teaching workplace safety in the conditions of distance learning. The article highlights the Internet technologies which teachers use while teaching such educational components as "Life safety and fundamentals of workplace safety", "Workplace Safety" and "Workplace safety in the field of study". The important task of the activities provided by higher education institutions is improvement of teaching "Workplace Safety" by using innovative educational technologies in the educational process. It is especially relevant in the conditions of distance learning. It was determined that the introduction of innovations in the field of workplace safety becomes possible under the conditions of performing certain preparatory work.

Key words:
workplace safety; forms and methods of teaching; distance learning; innovative environment; Internet technologies.

Постановка проблеми. Однією з умов розбудови держави, її сталого соціально-економічного розвитку є трудова активність усіх її членів і, відповідно, гарантування безпеки їхньої праці та життєдіяльності. Як свідчить досвід, жоден із видів діяльності людини (трудова, інтелектуальна, духовна тощо) не є абсолютно безпечним. Сучасна людина живе у світі природних, техногенних, соціальних та інших видів небезпек. На сьогодні додалася і небезпека воєнного стану. Саме тому однією з важливих проблем цивілізації поряд із такими, як міжнародний тероризм, військово-політичні та соціально-релігійні конфлікти, варто визнати проблему захисту працівників від різних негативних впливів, пов'язаних із їхньою професійною діяльністю а також дотримання умов трудового законодавства.

Світовий досвід переконує, що навчання працівників і керівників безпечних прийомів роботи, дотримання ними вимог охорони праці, трудового законодавства, надання невідкладної допомоги є ефективним інструментом зниження рівня виробничого травматизму та професійних захворювань. А це безпосередньо залежить від якості підготовки здобувачів закладів вищої освіти з питань охорони праці. Навчальні курси «Охорона праці» (Безпека життєдіяльності та основи охорони праці) та «Охорона праці в галузі», які вивчають студенти закладів вищої освіти всіх рівнів акредитації, покликані навчити майбутнього фахівця чітко орієнтуватися у загальних і окремих питаннях трудового законодавства, організації безпечної праці в його майбутній професійній діяльності та організації безпечного навчання. Тому актуальним залишається питання щодо форм і методів навчання зазначених освітніх компонентів з урахуванням сучасних вимог розвитку вищої освіти і, зокрема, в умовах дистанційної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню загальних питань охорони праці вчені завжди приділяли значну увагу. Що ж до форм і методів вивчення цієї дисципліни у закладах

вищої освіти, то вони досліджені недостатньо. Сучасні науковці, серед яких Н. Андрусенко, І. Власенко, Т. Дюжикова та багато інших, розглядають загальну проблему дистанційного навчання в закладах освіти як сучасну освітню технологію. Це дає розуміння певних принципів і методів роботи й навчання. Сучасні підходи викладання охорони праці висвітлені у публікаціях В. Курепіна, С. Осипенко, В. Ромашенко, О. Шароватової, Г. Шукалюк, Т. Чорної та ін. Ми ж розглядаємо проблему викладання охорони праці з позиції професійно-предметної підготовки майбутніх фахівців на основі міждисциплінарної інтеграції саме в умовах дистанційного навчання.

Формулювання цілей статті. Визначення готовності здобувачів до використання інноваційних форм і методів у процесі навчання охорони праці у ЗВО в умовах дистанційної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система освіти, враховуючи великий обсяг знань, повинна гарантувати випуск компетентних фахівців. Вища школа сьогодні має готувати спеціалістів, здатних бачити найбільш перспективні шляхи розвитку науково-технічного прогресу. Забезпечення такого рівня підготовки – вкрай складне завдання, що передбачає усунення протиріччя між традиційними способами навчання та вимогами, що висуваються в нових соціальних, політичних та економічних умовах (Андрусенко, 2017).

В нашій країні охорона праці і безпека життєдіяльності населення, захист господарських об'єктів і національного надбання держави від дії небезпечних та шкідливих факторів – це частина державної політики, національної безпеки і розбудови держави. Загальні завдання та основні напрямки роботи у сфері техногенно-екологічної і воєнної безпеки визначаються законодавством з питань охорони праці, цивільного захисту, промислової безпеки, охорони навколишнього природного середовища, охорони здоров'я, законодавством у сфері національної безпеки та оборони. Одним із шляхів вирішення проблем безпеки людини і охорони її праці є формування нового мислення, що спрямоване на зміну підходів щодо визначення мети, шляхів і методів розвитку цивілізації як необхідного чинника виживання людства (Власенко, 2017).

Відповідно до кваліфікаційних вимог світових стандартів, важливим завданням закладів професійної освіти на сучасному етапі є підвищення якості навчання. Виконання цього завдання зіткнулося з необхідністю видозміни всієї системи організації освітнього процесу; створення в закладах вищої освіти ефективного інноваційного середовища, де заохочується діяльність інноваційних структур, прищеплюються прогресивні нововведення, використовуються перспективні педагогічні технології, де задовольняються потреби особистості в соціальній, культурній сферах, у реалізації власних ідей, у саморозвитку. Інноваційне середовище, яке рішуче впливає на формування і творчий розвиток особистості, охоплює матеріальні та духовні умови власного саморозвитку, внутрішнє середовище учасників інноваційної діяльності, зовнішнє макросередовище та інші фактори. Раціональне використання можливостей інноваційного середовища закладу вищої освіти має здатність значно підвищити якість підготовки фахівців на всіх ступенях професійної освіти (*Там само*).

Освіта та виховання у сфері охорони праці мають забезпечити формування цілісного знання і мислення, необхідних для прийняття обґрунтованих рішень на рівні людини, сім'ї, суспільства, держави. Охорона праці, як і безпека життєдіяльності, є науковометодичним фундаментом для всіх спеціальних дисциплін. Людина, яка володіє знаннями з охорони праці, здатна грамотно і свідомо діяти в умовах небезпеки. Охорона праці – не тільки засіб особистого захисту, це захист особистості, суспільства і держави. Дуже важливим аспектом у вирішенні цього завдання є виховання молоді, спроможної здійснювати професійну діяльність за спеціальністю з урахуванням ризику виникнення техногенних аварій і природних небезпек, формування у здобувачів почуття відповідальності за особисту та колективну безпеку тощо (Ромашенко, 2021).

Мета вивчення освітніх компонентів «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці», «Охорона праці» та «Охорона праці в галузі» здобувачами освітньо-професійних програм першого та другого рівнів вищої освіти полягає у формуванні у майбутніх фахівців знань, умінь, навичок та компетентностей для поліпшення умов праці з урахуванням досягнень науково-технічного прогресу та міжнародного досвіду, а також усвідомлення нерозривної єдності успішної професійної діяльності з обов'язковим дотриманням усіх вимог безпеки праці.

У результаті вивчення освітніх компонентів здобувачі вищої освіти до того ж повинні отримати знання й уміння реалізовувати:

- основні позиції міжнародних норм (Євросоюзу, Міжнародної організації праці) та особливостей міжнародного співробітництва в галузі охорони праці;
- особливості соціального партнерства / соціального діалогу в охороні праці;

- вимоги до забезпечення охорони праці в структурі соціальної відповідальності;
- основні законодавчі та нормативно-правові акти з охорони праці в галузі професійної діяльності;
- розподіл функціональних обов'язків з охорони праці керівників і співробітників (установи, організації) у галузі професійної діяльності;
- специфіку охорони праці в галузі професійної діяльності;
- особливості планування заходів та контролю стану охорони праці;
- основні складові інтегрованої системи менеджменту з питань охорони праці;
- особливості порядку державного нагляду і громадського контролю за станом охорони праці;
- аналіз умов праці за показниками шкідливості та небезпечності факторів виробничого середовища, важкості та напруженості трудового процесу;
- основні заходи пожежної профілактики на галузевих об'єктах;
- особливості гарантування безпечної евакуації персоналу;
- засоби гасіння пожеж;
- причинно-наслідкові зв'язки травматизму та професійних захворювань в галузі професійної діяльності;
- порядок розслідування нещасних випадків, розслідування та обліку хронічних професійних захворювань і отруєнь на виробництві, розслідування та обліку аварій, нещасних випадків невиробничого характеру;
- особливості спеціального розслідування нещасних випадків, розслідування інцидентів та невідповідностей;
- принципи соціального страхування від нещасного випадку та професійного захворювання тощо.

Також результатом вивчення освітніх компонентів «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці», «Охорона праці» та «Охорона праці в галузі» здобувачами стає комунікація як здатність доводити знання та власні висновки до фахівців та нефахівців, застосовувати основні законодавчі та нормативно-правові акти з охорони праці в галузі професійної діяльності, забезпечувати необхідний рівень охорони праці під час вирішенні професійних завдань, використовуючи систему управління охороною праці на основі знань законодавчо-нормативних положень і вимог, забезпечувати гарантії збереження здоров'я та працездатності працівників у вирішенні професійних завдань, використовуючи нерозривну єдність успішної професійної діяльності з обов'язковим дотриманням усіх вимог безпеки праці з урахуванням відповідальності посадових осіб і фахівців за колективну та власну безпеку, розкривати специфіку охорони праці в галузі професійної діяльності (Шароватова, & Резніченко, 2022).

Навчальні дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці», «Охорона праці» та «Охорона праці в галузі» за своєю суттю є політехнічними, оскільки базуються на знаннях, здобутих із різних галузей і напрямів професійної діяльності (від технічних, природничих, гуманітарних, медичних до юридичних), в умовах різних виробництв. Розумінню питань безпеки праці повинні сприяти заклади освіти та навчальні посібники з охорони праці, основна мета яких – надання об'єктивних базових знань про організаційно-технічні умови безпечного ведення робіт та засоби запобігання аваріям, нещасним випадкам і професійним захворюванням. Навчальні посібники з охорони праці постійно корегуються, оскільки повинні реагувати на зміни діючого трудового законодавства та Закону «Про охорону праці». Типові програми (відповідно і навчальні посібники) навчання охорони праці все більше орієнтуються на організаційні питання, що формалізує сам процес формування відповідальності майбутніх фахівців за особисту і професійну безпеку. Це, в свою чергу, впливає на рівень практичних знань випускників і формування їхніх професійних компетентностей (Курєпін, 2022).

Проведені дослідження (анкетування здобувачів освіти) свідчать про те, що близько 75% студентів другого, третього і навіть старших курсів мають недостатнє уявлення про безпечну професійну діяльність. Аналіз же освітніх стандартів підготовки студентів у педагогічних ЗВО доводить, що в рамках вищої професійної освіти є можливість ефективного спрямування студентів на безпеку професійної діяльності у процесі засвоєння ними знань із навчальних дисциплін «Охорона праці», «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» й «Охорона праці в галузі», потенціал яких недостатньо використовується у вищій школі.

У цьому контексті актуальним завданням діяльності закладів вищої освіти залишається вдосконалення навчання охорони праці шляхом використання в освітньому процесі інноваційних освітніх технологій. Це є особливо актуальним і в умовах дистанційної освіти.

Для виявлення чинників, що перешкоджають виконанню цього завдання, було проведено анкетування, у якому взяли участь 145 студентів денної форми навчання Мелітопольського

державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, які вивчають курси «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» та «Охорона праці в галузі». Результати дослідження, що будуть наведені нижче, виявили певні розбіжності в поглядах респондентів на питання щодо ефективності впровадження інноваційних технологій у навчання охорони праці в умовах дистанційної освіти.

Сучасні дослідники виокремлюють п'ять різних категорій учасників інноваційного процесу відповідно до їхніх дій: новатори – ініціатори інновацій (2,5%); поширювачі – ті, хто готовий докласти максимум зусиль, щоб втілити нову ідею в життя (13,5%); основна маса (рання більшість, яка порівняно швидко сприймає інновацію, так звані «приймаючі» – 34%); консерватори – пізня більшість, яка орієнтується на нові наукові відкриття або винаходи (34%); ті, що спізнилися (скептики) – (16%) (Ватченко, 2021).

Проведене дослідження дало змогу отримати такі дані: однозначно визнано необхідність застосування інновацій у викладанні навчальних дисциплін з охорони праці 58% студентів. Відповідно до наведеної вище класифікації вони належать до групи так званих «приймаючих». 27,5% опитаних студентів уважають за необхідне застосувати лише деякі інноваційні підходи, поєднуючи їх із традиційними методами (лекції, практичні заняття, індивідуальні консультації тощо) на дистанційній платформі Moodle, яка використовується для дистанційного навчання в університеті. Це так звані консерватори. 9,5% респондентів, відповідно до наданих ними відповідей, належать до групи скептиків, а 5% студентів уважають себе некомпетентними в цьому питанні.

Отже, більшість учасників опитування виявила себе достатньо підготовленою до оволодіння різноманітними інноваційними освітніми технологіями та до їх використання в освітньому середовищі. Інші респонденти у кращому разі займають позицію очікування або консервативну позицію, відповідно до яких зміни та проведення істотних серйозних підготовчих заходів, пов'язаних із упровадженням інновацій, не є обов'язковими.

Поширення інформаційних та інтернет-технологій у соціальному та освітньому середовищі загалом якісно покращило ставлення респондентів до них і до можливостей оснащення ними навчального процесу. Понад 62% опитаних студентів IV курсу та І курсу магістратури уважають, що застосування таких технологій дасть змогу зробити процес навчання охорони праці більш зрозумілим і цікавим, а 24% – що це сприятиме зміні традиційних форм і методів навчання.

Водночас, навіть комп'ютерні та інтернет-технології не сприймаються респондентами однаково позитивно: 39% студентів наполягають на тому, що використання ІТ-технологій не змінить суттєво ефективність навчання безпечній праці. Про некомпетентність частки респондентів у питаннях упровадження інновацій у навчальний процес свідчить той факт, що лише 41% із них згодні з тим, що комп'ютерні технології дають можливість студентам ефективно навчатися дистанційно.

Щодо форм навчання, то респонденти надають перевагу традиційним із них – лекціям в аудиторії або на платформі Moodle (46%) (беручи до уваги безпосередню комунікацію викладача і студента); семінарам, на яких розглядаються найбільш проблемні й актуальні питання організації роботи з охорони праці (36%); практичним заняттям із проектуванням можливостей розв'язання різних проблемних ситуацій (18%). Водночас 49% студентів позитивно ставляться до лекцій, записаних на електронних носіях, а 51% надає перевагу діалогу викладача і студента, застосуванню ділових ігор у навчанні, що дає можливість чітко зрозуміти різні аспекти організації безпечної праці.

Специфіка навчання охорони праці зумовлює важливість застосування практико-орієнтованих методів. Однак деякі викладачі з різних причин не використовують ці методи у своїй роботі. Результати опитування свідчать, що лише 32% викладачів приділяють увагу відпрацюванню на практиці набутих студентами знань. Тобто навчання з охорони праці носить здебільшого суто теоретичний характер. Особливо це стосується студентів педагогічних і гуманітарних спеціальностей, які не мають змоги відпрацьовувати конкретні навички за допомогою тренажерів або симуляторів. Однак студенти вважають, що такі навички можна відпрацьовувати за допомогою постановочних відеороликів (41%), але до цього не завжди готові викладачі.

Перевірка знань здобувачів з охорони праці, здебільшого здійснюється у формі тестових завдань. Дуже дієвим для фронтального опитування вважаємо застосунок Plickers. Викладачі часто стикаються з проблемою нестачі часу на занятті. Особливо, коли потрібно перевірити ступінь засвоєння матеріалу з попередньої теми та давати наступну, а в умовах війни не завжди стабільно працює мережа Internet. До переваг цього застосунку можна віднести те, що він дозволяє значно зекономити

час на занятті, оскільки вже під час опитування (тестування) викладач має змогу бачити хто зі здобувачів дає невірну відповідь на запитання, що дозволяє одразу опитати здобувача, з'ясувати проблемні питання та обговорити моменти, які викликали труднощі. Слід зазначити, що використання Plickers на заняттях позитивно впливає на здобувачів (73%), немає такої психологічної напруженості, як під час тестування або усного опитування, атмосфера на занятті є більш довірливою та позитивною, вид такого опитування не викликає жодного дискомфорту. Ідея використання застосунку Plickers не наша власна ідея, а була запозичена в інших ЗВО й довела свою ефективність.

Не менш дієвим вважаємо і використання безкоштовного мультимедійного онлайн-сервісу для створення, спільного редагування та зберігання ресурсів різного типу Padlet, використання якого сприятиме розвитку креативного мислення, більш швидкому засвоєнню матеріалу завдяки наочності та зручності, а також можливості порівнювати різні види діяльності. Для консультацій та надання необхідної інформації ЗВО у будь-який зручний для них час, можна використовувати чат-бот з навчальної дисципліни. Бот можна створювати на основі месенджерів (наприклад, Viber або Telegram) за принципом реакції на ключові слова. Наприклад, за допомогою такого боту здобувачі можуть отримувати посилання на ресурс із лекційним матеріалом, завданнями до семінарських та індивідуальних занять, поясненнями до виконання самостійної роботи, вимогами до оформлення різних видів робіт тощо. Отже, курс «Безпека життєдіяльності та охорона праці», «Охорона праці в галузі» формує у майбутніх фахівців знання і вміння стосовно створення безпечних умов діяльності і життя, сприяє опануванню принципів гармонійного розвитку суспільства, саме тому дуже важливим є використання сучасних інноваційних та інтерактивних технологій у процесі її навчання, що сприятиме удосконаленню методики викладання.

Дані проведеного анкетування свідчать, що у процесі навчання охороні праці більш сучасні методи викладання використовуються значно рідше, ніж традиційні. На нашу думку, це пов'язане з декількома причинами:

- небажання здобувачів і викладачів занурюватися у нові інноваційні технології (простіше працювати за вже існуючими і відпрацьованими формами і методами);
- недостатньою компетентністю здобувачів і викладачів у застосуванні новітніх інноваційних технологій.
- брак часу для вивчення нових застосунків і платформ та їхньої апробації в освітньому процесі.

Застосування інноваційних методів навчання передбачає поєднання в навчальному процесі групових, консультативних і самостійних форм занять. Лише 69% викладачів приділяють належну увагу самостійній роботі студентів із консультаційною підтримкою. Вочевидь, викладачі не використовують повною мірою можливості поповнення й оновлення знань студентів за допомогою інноваційних технологій, оскільки в їхній роботі переважають традиційні стереотипи.

Оцінка викладачами і студентами ефективності різних форм і методів інноваційного навчання та їхній аналіз дають можливість з'ясувати пріоритети обох груп респондентів. Так, на думку і викладачів, і студентів найбільш зручним й ефективним методичним прийомом, який сприяє засвоєнню матеріалу, є розбір практичних ситуацій (67% і 58% відповідно); лекції викладача (63% і 52% відповідно); семінари з найбільш актуальних питань охорони праці (51% і 47%).

Отримані дані, що характеризують ступінь обізнаності респондентів з інноваційними методами навчання, достатньо переконливо свідчать про різний рівень їхнього заглиблення в цю проблему й водночас про недостатню зацікавленість викладачів у її розв'язанні, порівняно з іншими учасниками освітнього процесу.

Загалом думки викладачів і студентів щодо причин, які перешкоджають упровадженню інновацій у навчання охорони праці, здебільшого збігаються. Зокрема, обидві групи респондентів (викладачі – 49,5%, студенти – 54,3%) вважають головною причиною того, що не дає змоги покращити ситуацію в навчанні охорони праці, – недостатню кількість викладачів необхідної кваліфікації, які володіють інноваційними методиками викладання.

Серед інших причин можна виокремити такі:

– низьку мотивацію викладачів (34 %);

– дефіцит якісного методичного інструментарію (22 % викладачів);

– брак відповідної матеріально-технічної бази (21 % викладачів).

Отже, основною причиною того, що перешкоджає впровадженню інноваційних методів навчання охорони праці в освітній процес закладу вищої освіти є дефіцит викладачів, які засвоїли різні методи і форми інноваційного навчання (інформаційні технології, аналіз ситуацій, ігрове моделювання процесу навчання тощо) на такому рівні, який

дає можливість не тільки активно використовувати їх на практиці, а й значно підвищувати якість знань студентів. Підготовку викладачів такого рівня доцільно проводити на базі організацій, які мають досвід застосування інноваційних технологій навчання. У процесі навчання також важливо враховувати спрямованість вищих навчальних закладів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. За нашим переконанням, упровадження психолого-педагогічних інновацій у сферу навчання охорони праці стає можливим за умов виконання такої підготовчої роботи:

– розробки інноваційних технологій, пов'язаних із вивченням конкретних тем з охорони праці;
– забезпечення варіативності змістовної частини навчання охорони праці відповідно до специфіки і спрямованості закладів вищої освіти;
– розробки та впровадження системи мотивації викладачів, що стимулюватиме використання ними інноваційних форм і методів навчання охорони праці;
– розробки та впровадження системи оцінювання ефективності навчання охорони праці.

Список використаних джерел

Андрусенко, Н. В. (2017). Дистанційне навчання в Україні. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару*. Л. Б. Ліщинська (Відп. ред.). Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ. С. 7–9. 4.

Власенко, І. Г. (2017). Впровадження дистанційного навчання – вимога сучасності. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару*. Л. Б. Ліщинська (Відп. ред.). Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ. С. 12–14.

Ромашенко, В. Є. (2021). Особливості викладання навчальної дисципліни безпека життєдіяльності та охорона праці. *Актуальні проблеми безпеки життєдіяльності людини в сучасному суспільстві: матеріали всеукраїнської науково-теоретичної інтернет-конференції*. Миколаїв: МНАУ. С. 243–245.

Шароватова, О. П., & Резніченко, Г. М. (2022). Особливості викладання освітнього компонента «Охорона праці в галузі» для здобувачів вищої освіти НУЦЗ України. *Сучасні підходи до охорони праці в закладах професійної освіти: Матеріали Усеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН УКРАЇНИ. С. 136–140.

Курєпін, В. М. (2022). Удосконалення викладання дисципліни «Охорона праці» в закладах вищої освіти. *Охорона праці: освіта і практика. Проблеми та перспективи розвитку охорони праці: Зб. наук. праць II Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів та фахівців-практиків та XII Всеукраїнської науково-практичної конференції курсантів, студентів, аспірантів та ад'юнктів*. Львів: ЛДУ БЖД. С. 9–11.

Ватченко, Т. (2021). URL: https://www.nung.edu.ua/sites/default/files/2021-09/%D0%92%D0%B0%D1%82%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BET..pdf

References

Andrusenko, N. V. (2017). Distance learning in Ukraine. Distance learning as modern educational technology: proceedings of inter-university webinar. Ed. by L. B. Lishchynska. Vinnytsia: VTEI KNTEU. P. 7-9. [in Ukrainian]

Vlasenko, I. H. (2017). Introduction of distance learning – a demand of today. Distance learning as modern educational technology: proceedings of inter-university webinar. Ed. By L.B. Lishchynska. Vinnytsia: VTEI KNTEU. P. 12-14. [in Ukrainian]

Romashenko, V. Ye. (2021). Special features of teaching an academic subject of Life Safety and Workplace Safety. Relevant issues of man's life safety in modern society: proceedings of All-Ukrainian Scientific and Theoretical Internet-conference (Mykolaiv, 24 November 2021). Mykolaiv: MNAU. 519 p. P. 243-245. [in Ukrainian]

Sharovatova, O.P., Reznichenko, H.M. (2022). Special features of teaching an educational component "Workplace safety in the field of study" for higher education students of National University of Civil Protection of Ukraine. Modern approaches to workplace safety in institutions of professional education: Proceedings of All-Ukrainian Scientific and Practical Internet-conference: (26 October 2022). Bila Tserkva: Bila Tserkva: BINPO DZVO "UMO" NAPN of Ukraine. P. 136-140. [in Ukrainian]

Kuriepin, V.M. (2022). Improvement of teaching an academic subject "Workplace safety" in higher education institutions. Workplace safety: education and practice. Problems and prospects of workplace safety development: Collection of research works of II All-Ukrainian Scientific and Practical Conference of teachers and specialists-practitioners and XII All-Ukrainian Scientific and Practical Conference of cadets, students, post-graduate students and adjuncts. Lviv: Lviv State University of Life Safety. 213 p. P. 9 - 11. [in Ukrainian]

Vatchenko, T. (2021). https://www.nung.edu.ua/sites/default/files/2021-09/%D0%92%D0%B0%D1%82%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BET.pdf

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

Ніколаєва Юлія Володимирівна
nikolaeva-yanish@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний

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

Nikolaieva Yuliia Volodymyrivna
nikolaeva-yanish@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol

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

Дюжикова Юлія Юріївна
yulia.diuzhikova18@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-119-125

Матеріал надійшов до редакції 01. 10. 2023 р.
Прийнято до друку 21. 10. 2023 р.

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

Diuzhykova Yuliia Yuriivna
yulia.diuzhikova18@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-119-125

Received at the editorial office 01. 10. 2023.
Accepted for publishing 21. 10. 2023.

УДК 373.5.091.321:5:159.95

КОГНІТИВНІ ЗАДАЧІ – КЛЮЧОВА СКЛАДОВА ТЕКСТУ УРОКІВ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ З ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Олександр Максимов, Ірина Кулик, Юлія Дюжикова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розкрито методику застосування когнітивних задач з хімії, біології та фізики на уроках з інтегрованих курсів з природничих наук. Наведено приклади когнітивних задач описового, пояснювального, методологічного та творчого типів, розкрито поняття «текст» уроку. В статті розглянуто проблеми впровадження інтегрованих курсів з природничих наук у закладах загальної середньої освіти, зокрема зроблено акцент на методичних проблемах проведення уроків у кабінетах не пристосованих до демонстрації фізико-хімічного експерименту, біологічних препаратів та муляжів, колекції мінералів тощо. Також зрушено питання підготовки учительських кадрів, здатних до повноцінної роботи з модельними навчальними програмами інтегрованих курсів тих чи інших предметів природничого циклу і особливо для 5–6 класів. Описаний педагогічний експеримент довів, що когнітивні завдання є ключовими компонентами тексту уроків інтегрованого курсу, розв'язання яких сприяє прирощенню знань учнів з хімії, фізики, біології. Результати експерименту дають привід до дискусій, висловлювання гіпотез та їх підтвердження або спростування щодо реалізації інтегрованих курсів за концепцією Нової української школи.

Ключові слова:
текст уроку, інтегровані курси з природничих наук, когнітивні задачі з хімії, біології, фізики.

Resume:
Maksymov Oleksandr, Kulyk Iryna, Diuzhykova Yuliia. Cognitive tasks – a key component of the lesson plan for integrated Natural Science courses.
The content of the article reveals the methodology of applying cognitive tasks in chemistry, biology and physics at the lessons of Integrated Natural Science courses. The authors give examples of cognitive tasks of the descriptive, explanatory, methodological and creative type; the concept of the "lesson plan" is revealed. The article examines the issues dealing with the implementation of Integrated Natural Science courses in institutions of general secondary education. Special emphasis is put on the methodological issues of conducting lessons in the classrooms that are not adapted to the demonstration of physical and chemical experiments, as well as biological specimens and dummies, mineral collections, etc. Also, the authors cover the issue of training teachers capable of full-time work with model curricula of integrated courses developed for different Natural Science subjects, especially for Grades 5-6. The described pedagogical experiment proved that cognitive tasks are key components of the lesson plan for the integrated courses. The solution of these tasks contributes to the increase of students' knowledge in chemistry, physics, and biology. The results of the experiment give rise to discussions, statements of hypotheses and their confirmation or refutation regarding the implementation of integrated courses based on the concept of the New Ukrainian School.

Key words:
lesson plan, Integrated Natural Science courses, cognitive tasks in chemistry, biology, physics.

Постановка проблеми. Впровадження інтегрованих курсів з природничих наук у закладах загальної середньої освіти зустрілося з низкою педагогічних, психологічних та методичних проблем, починаючи з умов для проведення уроків (кабінети хімії, біології, фізики тощо) до рівня засвоєння предметних понять учнями різного віку і до відбору змісту, методів та засобів навчання з досягнення мети певної теми. Все це є актуальним питанням для наукових досліджень найближчого часу, долучитися до яких потрібно з позицій міждисциплінарності та комплексного підходу фахівців декількох спеціальностей. Уже зараз учителі-практики вирішують в першу чергу методичні проблеми відбору змісту до тих чи інших тем модельних навчальних програм інтегрованого курсу з природничих наук, здійснюють застосування методів та прийомів, засобів навчання невиправдано запозичених з інших предметів, шо іноді стає неприроднім і не сприяє досягненню мети. На наш погляд, зв'язуючою ланкою моделі навчання сумісної діяльності учителя з учнями на інтегрованому уроці є його текст (зміст), на засвоєння якого направлена дидактична мета.

Формулювання цілей статті. Мета статті націлена на визначення шляхів ефективності реалізації фахових компетентностей учителя з відбору тексту інтегрованого уроку, адекватного його темі та рівню досягнень наук природничого циклу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначення конкретних дидактичних, загально-педагогічних і методичних цілей уроку передбачає логічний аналіз змісту шкільних підручників за відповідною темою; методичний аналіз науково-популярної літератури з природничих наук, статей та інтернет-контенту зі знань, суміжних темі; методичних рекомендацій щодо використання різних методів і засобів (особливо ІКТ) навчання; формувальних і контролювальних комп'ютерних програм та інше. В окремих випадках відповідальним процесом є підбір фізичного або хімічного експерименту для засвоєння учнями предмету географії чи біології та визначення їхнього місця в структурі інтегрованого уроку. Для остаточного відбору навчального тексту (змісту) уроку потрібно враховувати індивідуальні здібності учнів. Під навчальним текстом (від лат. Textum – зв'язок, з'єднання) ми розуміємо інформацію природничих наук, призначену для засвоєння учнями, яку передає учитель за допомогою різних методів і прийомів навчання. Безумовно, відбір навчального

матеріалу та в цілому тексту інтегрованого уроку залежить від ерудиції, енциклопедичної підготовки особистості вчителя. Текст поєднує діяльність учителя з діяльністю учнів, а керування процесом навчання здійснюється через чотири види когнітивних задач (описові, пояснювальні, методичні, творчі). Наприклад, опишіть властивості речовини, процесів, ріст стебла, фотосинтез, утворення мінералів або зірок тощо. Цей вид задач найпоширеніший, але менш продуктивний.

Пояснювальні задачі починаються зі слів «поясніть ті чи інші явища» і таке інше. Більш ефективними є методологічні і творчі задачі, як, наприклад, порівняйте хімізм процесу утворення глюкози у природі із синтезом на виробництві з полісахаридів. Творчі задачі дають учням вільно фантазувати в межах накопичених ними знань. Наприклад, провести аналогію всмоктування кореневим волоском розчинених мінеральних солей з ґрунту з видобуванням рідкоземельних металів за допомогою закачування розчинника в глибинні шари земних надр. Дослідження науковців (Величко, 2007; Староста, 2006 та ін.) і власний досвід доводять, що когнітивні задачі пояснювального і творчого характеру з міжпредметними зв'язками сприяють міцному засвоєнню учнями знань і вмінь з хімії та суміжних з нею предметів. Саме такі задачі було запропоновано для нашого дослідження у визначенні ефективності науково-методичного підходу до використання інформації з природничих наук на інтегрованих уроках (Біда, Гільберг, & Колісник, 2021; Білик, Засєкіна, Лашевська, & Яценко, 2021; Кобернік, Коваленко, Гільберг, & Даценко, 2021; Кремінський, Гельфгат, Божинова, & Ненашев, 2023; *Методичні рекомендації…*, 2023 та ін.).

Так, на інтегрованих уроках хімії, фізики та біології учням пропонували такі задачі:

а) У промисловості йод добувають з морських водоростей. В лиманах півдня України є бурі водорості, що також містять йод. Розробіть стадії технологічного процесу добування йоду з водоростей.

б) Фізико-хімік М.С. Курнаков вивчав промислове видобування солі з лиманів півдня України і розробив соляні варниці. Запропонуйте економічно вигідний проєкт агрегату добування кухонної солі й чистої води з лиманів Чорного моря.

в) Кореневий волосок всмоктує воду з розчиненими в ній мінеральними солями ґрунту. Виберіть аналогічні дії пристроїв техніки:

А – дія в системі водяного опалення в квартирі;

Б – дія системи водяного охолодження в двигуні машини;

В – дія насосу, що відкачує розчин солей важких металів з глибини шахт;

Г – дія водяної колонки громадського використання.

Відповідь: В.

Учителі фізики на інтегрованих уроках розв'язували з учнями задачі, умови яких напряму пов'язані з біологічною інформацією. Так, учитель розповідав, що англійський письменник Джеральд Даррелл описував дії водяного павука. Павук опускається на дно і серед водоростей плете павутинку, яка нагадує альтанку. Потім він піднімається на поверхню, захоплює пухирець повітря і приносить його в альтанку. Деякий час павук використовує це повітря, щоб дихати, а потім водорості виділяють кисень, пухирці якого затримує павутиння. Вуглекислий газ, що утворюється при диханні павука, проходить крізь альтанку-павутину. Яке фізичне явище описане? Чи можете пригадати приклад пристроїв, які працюють за цим фізичним законом?

Під час вивчення птахів (Біологія, 7 клас), розповідаючи про їх багаточисельність та різноманітність, використовували фізичний експеримент випаровування води з розчину кухонної солі у розв'язуванні такої задачі: «Мартини, пелікани, баклани, альбатроси, буревісники п'ють морську солону воду і виділяють з крові надлишок солі за допомогою залоз, що знаходяться в голові. Як це можна уявити схематично?» Гіпотетичну схему учитель підтверджував демонстраційним експериментом.



Фізико-хімічні експерименти є переконливим аргументом на інтегрованих уроках по темах з біології (Maksymov, Kulyk, & Halchanska, 2023).

У перебігу дослідження ми використовували творчі домашні завдання, особливо в 5–6 класах, враховуючи психологічний стан підлітків 11–13 (10–12) років. Контент завдань містив умови з біологічних, географічних чи будь-яких інших природничих наук, і це вимагало від учнів мобілізації засвоєних знань з шкільних предметів та допомоги інших джерел інформації. Прикладом творчого завдання може бути наступне: «Двоє друзів пішли рибалити на річку. День видався дуже спекотним. Після екзаменів за 6 клас це була третя рибалка.

– Ох, сьогодні палить, а ще тільки одинадцята година, – промовив один з товаришів, не зводячи погляду з поплавка.

– На цьому березі річки лише один ясень та дві акації, ніде заховатися від сонця, – продовжив інший.

– Як тут ясень виріс? – підтримав бесіду перший.

– Він біля води росте, бачиш який зелений, – вів далі другий.

– Давай, Сергійко, і ми поп'ємо водички, бо дуже спекотно.

Сергій взяв торбинку, але крім харчів у поліетиленових пакетах ніяких пляшок з водою не було.

– Василь, я забув її, – у розпачі промовив Сергій.

– Що ж будемо робити? Як раз клює, та й до дому далеко йти. Хоча б ковток десь взяти, не з річки ж пити, – з обуренням розмірковував Василь.

Сергій сидів мовчки, а потім вигукнув. – Так, я згадав дослід з випаровуванням води рослинами, який мені показав Шурка, а він відмінник, все знає. Значить, ковток води тобі і мені буде.

Який вихід винайшли друзі з цієї ситуації?»

Виконання такого завдання вимагало від учнів пригадати явище транспірації листя рослин, при чому обов'язково звернути увагу на згадування про поліетиленові пакети і про гіпотетичний дослід, який демонстрував Шура з добуванням води з рослин. Правильна відповідь, яку давали учні з балами із біології не нижче 7, така: на декілька невеличких гілочок з листям надіти поліетиленові пакети, зав'язавши отвір, який повинен бути зверху. Спостерігати, як через деякий час в пакеті збереться вода, що випариться з листя дерева.

Методи та методологія. Експериментальне застосування спеціально підібраних когнітивних задач на інтегрованих уроках з природничих наук здійснювали в 59 класах в закладах середньої освіти № 5, 6, 22 м. Мелітополя у 2021–2022 н. р. Протягом навчального року було розв'язано 35 задач з розділу біології «Рослини, бактерії, гриби, лишайники», 17 задач з розділу «Тварини», 14 задач з фізики, 36 задач з хімії. За розробленими рекомендаціями на інтегрованих уроках учні розв'язували задачі та виконували творчі завдання. Відповідно до програмних тем уроків підбирали задачі за їх змістом і вчителі в логічній послідовності вибудованої бесіди з учнями знаходили шлях до розв'язання. Наприклад, у 6 класі на уроках з розділу З «Досліджуємо життя на Землі» (Білик, Засєкіна, Лашевська, & Яценко, 2021) розв'язували задачу про комах: «Терміти будують земляні пагорбки, в нижній частині яких міститься гніздо. З нього тепле повітря піднімається по системі каналів до поверхні. Тут несвіже повітря через пористі стіни виходить назовні, а свіже заходить у середину і спускається в повітряну камеру, яка знаходиться у нижній частині пагорбка. Звідти повітря надходить до гнізда. Знизу біля пагорбка знаходяться отвори, куди заходить свіже повітря, яке в спеку охолоджується завдяки випаровуванню вологи. Якими закономірностями фізики можна пояснити процеси вентиляції у термітнику?» Щоб розв'язати задачу, учитель ставить послідовно такі запитання: яким способом утворена система каналів у термітнику? Чому повітря від гнізда переміщується по системі каналів угору? Чому несвіже повітря через пористі стінки виходить назовні? Яким чином свіже повітря спускається у повітряну камеру, яка знаходиться внизу пагорбка? Які закони конвекції пояснюють ці явища? Бесіду вчитель доповнював інформацією про комах, їх розповсюдженості на планеті тощо.

На уроці з хімії «Хімічні реакції» (7 кл.) (Лашевська, 2023) упроваджується поняття про каталізатор на прикладі дії манган діоксиду на розчин гідроген пероксиду. Вчитель демонструє також дію каплі гідроген пероксиду на свіжий зріз картоплі або яблука, таким чином проводить паралель у діях мінерального каталізатора (манган діоксиду) і рослинного ферменту.

Хімічний експеримент застосовано як метод аргументації когнітивної діяльності учнів у навчанні природничих предметів.

Результати дослідження. Завдання для перевірки засвоєних знань та вмінь для контрольних і експериментальних класів були однакові. Всього було 5 експериментальних (5–9 класи) та 5 контрольних (5–9 кл.) і кількість учнів була майже однакова – 103 (експериментальних) і 94 (контрольних) учнів.

Інтегровані курси з біології проводили в школі №6, з хімії – у школі № 22, з фізики – в школі № 5 м. Мелітополя.

Залікові контрольні завдання були лише творчого характеру, як правило, за конкретними темами уроків.

Відповіді на творчі завдання оцінювали за 12-бальною шкалою. Середній бал розраховували по біології з 5 до 9 класу, з хімії – з 7 до 9 класу, з фізики – з 7 до 9 класу. Інтегрованого курсу з географії не проводили. Результати представлені на діаграмі (Рис. 1).

З діаграми видно, що з біології учні отримали вищий середній бал і особливо, учні 5-6 класів. Це обумовлено особливостями віку, якому характерні підвищенні прояви до нового, до виконання творчих завдань у різних галузях шкільної освіти. Завдання з хімії виявились складнішими, ніж з фізики.

Це пов'язано з тим, що розуміти умови задач з хімії вимагають від учнів більш розвинутого абстрактного мислення, особливо для розуміння хімічних процесів на рівні атомів і молекул.

Майже не відбулося прирощення знань з фізики, де середній бал контрольних класів 6,45, а експериментальних – 6,60 бали, що можна пояснити такими причинами: по-перше, учні в 7–9 класах, де проводився інтегрований курс фізики, поглиблено вивчали математичні предмети, що обумовлено їхніми здібностями і схильністю до точних наук; по-друге, ми не побачили проявів бажання виконувати завдання пов'язані з об'єктами біології та географії.

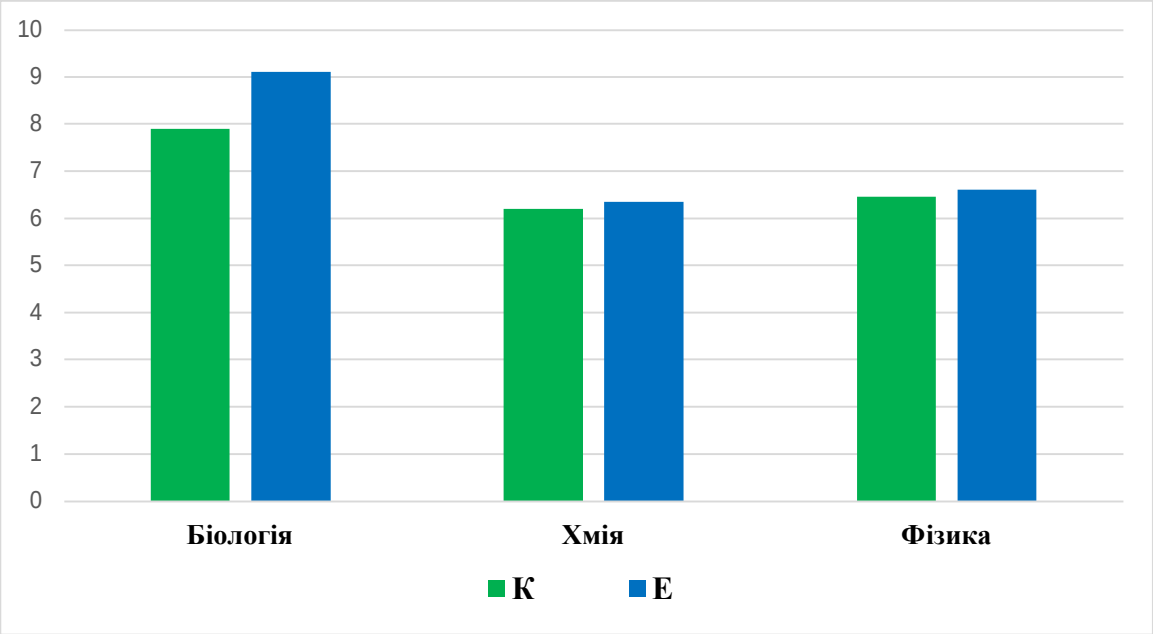


Рис. 1. Діаграма результатів виконання учнями контрольних творчих завдань з біології, хімії та фізики. К – контрольні класи, Е – експериментальні класи.

Висновки. В ході організації педагогічного експерименту і на початку констатувального етапу учителі географії з обраних для експерименту шкіл відмовилися від співробітництва, пояснюючи це недостатньою обізнаністю в галузі фізики та хімії. Це наводило нас на думку про необхідність організації курсів підвищення кваліфікації для учителів, які ведуть інтегровані курси з природничих наук. Такі заходи повинні вплинути на корекцію модельних навчальних програм особливо для 5–6 класів у плані їх наближення до певної уніфікації, адекватної Державному стандарту базової середньої освіти (Постанова КМУ № 8 від 30 вересня 2020 р.). Аналіз модельних навчальних програм (Кремінський, Гельфгат, Божинова, & Ненашев, 2023; Лашевська, 2023) показав, що учителю іноді важко відформувати тему уроку із запропонованого змісту розділів, а від цього залежить визначення тексту, методів та засобів навчання.

Розробка задач та їх застосування на інтегрованих уроках потребують додаткових компетентностей учителів природничих предметів. Особливої уваги до розв'язання задач заслуговує готовність учителя біології або географії проводити уроки з демонстрацією хімічних або фізичних дослідів як надійних аргументів підкріплення висловлених учнями гіпотез, висновків, згаданих фактів тощо. Результати нашого дослідження довели, що ефективність методики використання інформації з природничих наук залежить від: 1) професійних компетентностей учителя-предметника, його вміння здійснювати пошук, аналіз, відбір змісту (особливо когнітивних задач і творчих завдань); 2) володіння методикою і технікою фізико-хімічного експериментування та знань і умінь організації учнівського лабораторного досліду на уроці; 3) виконання правил безпеки проведення хімічних дослідів поза кабінетом хімії.

Список використаних джерел

Біда, Д.Д., Гільберг, Т.Г., & Колісник, Я.І. (2021). *Модельна навчальна програма «Пізнаємо природу. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти.* Наказ МОН України від 12.07.2021 р. № 795. URL: https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83143/

Білик, Ж.З., Засєкіна, Т.М., Лашевська, Г.А., & Яценко, В.С. (2021). *«Модельна навчальна програма «Природничі науки. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої*

References

Bida, D.D., Gilberg, T. G., Kolisnyk, Ya.I. (2021). Model curriculum "Nature Learning. Grades 5-6 (integrated course)" for general education institutions. Order of MES of Ukraine as of 12.07.2021. № 795. [in Ukrainian]

Bilyk, Zh.Z., Zasiekina, T.M., Lashevska, G.A., Yatsenko, V.S. (2021). Model curriculum "Nature Learning. Grades 5-6 (integrated course)" for general education institutions. Order of MES of Ukraine as of 12.07.2021. № 795. [in Ukrainian]

Velychko, L. P. (2007). Theory and practice of teaching

освіти. Наказ МОН України від 12.07.2021 р. № 795. URL: https://vseosvita.ua/library/navchalna-robocha-prohrama-intehrovanoho-kursu-pryrodnychi-nauky-5-klas-za-avt-bilyk-zhi-zasiekina-tm-lashevska-ha-yatsenko-vs-583785.html

Величко, Л.П. (2007). *Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх середніх закладах*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ. 42 с.

Кобернік, С.Г., Коваленко, Р.Р., Гільберг, Т.Г., & Даценко, Л.М. (2021). Модельна навчальна програма «Географія. 6–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Наказ МОН України від 12.07.2021 р. № 795. URL: https://vseosvita.ua/library/navchalna-prohrama-dlia-6-klasu-nush-z-heohrafii-avt-kobernik-s-h-kovalenko-r-r-hilberh-t-h-datsenko-l-m-717273.html

Кремінський, Б.Г., Гельфгат, І.М., Божинова, Ф.Я., Ненашев, І.Ю., & Кірюхіна, О.О. (2023). *Модельна навчальна програма «Фізика. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти.* Наказ МОН України від 16.08.2023 р. № 1001. URL: https://nushub.org.ua/resource/modelna-navchalna-programa-fizyka-7-9-klasy-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity-avtory-kreminskyj-b-g-gelfgat-i-m-bozhynova-f-ya-nenashev-i-yu-kiryuhina-o-o-2/

Лашевська, Г.А. (2023). *Модельна навчальна практика «Хімія. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти.* Наказ МОН України від 16.08.2023 р. № 1001. URL: https://osvita.ua/school/program/program-5-9/90173/

Методичні рекомендації щодо створення модельних навчальних програм для 5–9 класів. (2021). Лист МОН №4.5/637-21 від 24.03.2021 р. https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/03/25/metod.pdf

Староста, В.І. (2006). *Теоретико-методичні засади навчання школярів складати й розв'язувати завдання з хімії.* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ. 40 с.

Maksymov Oleksandr S., Kulyk Iryna O., & Halchanska Vitalina V. (2023). The use of a chemistry experiment as the method or argumentation in soling didactic problems. *Modern scientific challenges and trends.* Warsaw, Poland: Wydawnictwo Naykove «i Science», 21–22 March, 2023. (Collection of Scientific Works). S. 25–27.

organic chemistry in general education institutions. Abstract of thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. 13.00.02 – Theory and methods of teaching chemistry. Kyiv. 42 p. [in Ukrainian]

Kobernik, S. G., Kovalenko, R. R., Gilberg, T. G., Datsenko, L. M. (2021). Model curriculum "Geography. Grades 6-9" for general secondary institutions. Order of MES of Ukraine as of 12.07.2021. № 795. [in Ukrainian]

Kreminskyi, B. G., Gelfgat, I. M., Bozhyniva, F. Ya., Nenashev, I. Yu., Kiriukhina, O.O. (2023) . Model curriculum "Physics. Grades 7-9" for general secondary institutions. Order of MES of Ukraine as of 16.08.2023. № 1001. [in Ukrainian]

Lashevska, G.A. (2023). Model learning practice "Chemistry. Grades 7-9" for general secondary institutions. Order of MES of Ukraine as of 16.08.2023. № 1001. [in Ukrainian]

Teaching guide for developing model curricula for Grades 5-9. (2021). Letter of MES №4.5/637-21 as of 24.03.2021. https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/03/25/metod.pdf

Starosta, V. I. (2006). Theoretical and methodological foundations of teaching schoolchildren to make and solve chemistry tasks. Abstract of thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. 13.00.02 – Theory and methods of teaching chemistry. Kyiv. 40 p. [in Ukrainian]

Maksymov, O. S., Kulyk, I.O., Halchanska, V. V. (2023). The use of a chemistry experiment as the method or argumentation in solving didactic problems. *Modern scientific challenges and trends.* Warsaw, Poland. Wydawnictwo Naykove «i Science», 21-22 March, 2023. (Collection of Scientific Works). P. 25-27. [in English]

Відомості про авторів:
Максимов Олександр Сергійович
maximofff1952@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Кулик Ірина Олександрівна
irokkulik19@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Дюжикова Юлія Юріївна
yulia.diuzhikova18@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-126-130

Матеріал надійшов до редакції 23. 09. 2023 р.
Прийнято до друку 14. 10. 2023 р.

Information about the authors:
Maksymov Oleksandr Serhiiovych
maximofff1952@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Kulyk Iryna Oleksandrivna
irokkulik19@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Diuzhykova Yuliia Yuriivna
yulia.diuzhikova18@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-126-130

Received at the editorial office 23. 09. 2023.
Accepted for publishing 14. 10. 2023.

УДК 376.056.264.053.4

ВИПРАВЛЕННЯ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЯВАХ ДИЗАРТРІЇ

Ганна Мільчевська, Вікторія Ципак

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті проаналізовано психолого-педагогічні джерела щодо зазначеної проблеми, визначено зміст поняття «стерта дизартрія», надано класифікацію мінімальних проявів дизартрії у дітей дошкільного віку. Також охарактеризовано прояви, причини, форми дизартрії шляхом аналізу психолого-педагогічної літератури. Провідним дефектом при дизартрії є порушення звуковимовної та просодичної сторони мовлення. Порушення звуковимови при дизартрії виявляються по-різному і залежать від характеру й тяжкості ураження нервової системи. Визначено напрямки корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з проявами дизартрії та обґрунтовано доцільність їхнього використання.

Ключові слова:
мовленнєві порушення; дизартрія; дошкільник; корекція звуковимови.

Resume:
Milchevska Hanna, Tsypak Victoria. Correction of speech disorders in children of preschool age in manifestations of dysarthria
In article, psychological and pedagogical sources on the mentioned problem are analyzed, the meaning of the concept of «erased dysarthria» is determined, and the classification of minimal manifestations of dysarthria in preschool children is provided. Manifestations, causes, and forms of dysarthria are also characterized by analyzing psychological and pedagogical literature. The leading defect in dysarthria is a violation of the phonetic and prosodic aspects of speech. Violations of speech and language in dysarthria are manifested in different degrees and depend on the nature and severity of the damage to the nervous system. In mild cases, there are separate distortions of sounds, «slurred speech», in more severe cases - distortions, substitutions and omissions of sounds are observed, tempo, expressiveness, modulation suffer, and in general the pronunciation becomes indistinct. With severe lesions of the central nervous system, speech becomes impossible due to complete paralysis of the speech and motor muscles. Directions of corrective work with children of preschool age with manifestations of dysarthria are determined and the feasibility of their use is substantiated. The effectiveness of corrective exercises, types of work and didactic material with children with manifestations of dysarthria in the course of corrective work is substantiated. Study confirmed the proposition that: research on the corrective orientation of educational work, taking into account the stages of the formation of mental processes, age and individual characteristics of the psyche, behavior, work capacity, is the key to the development of children preschool age with dysarthria.

Key words:
speech disorders; dysarthria; preschooler; speech and language correction.

Постановка проблеми. Одним з найтяжчих та найстрашніших випробувань для всіх українців стала, безумовно, повномасштабна війна. Діти особливо вразливі до стресу, тому він спричиняє на них вкрай руйнівну дію, викликаючи різні порушення. Страх, який пережили діти, може посилити або спричинити нові розлади мовлення у тих дітей, які до війни їх не мали. Переляк часто призводить до різних порушень мовлення – від затримки мови до заїкання. З часом такі порушення можуть викликати серйозні комплекси, занепокоєння, невпевненість і навіть психологічну травму. За останні більш ніж півтора роки через війну проблема порушення дитячого мовлення неабияк загострилась. Ці проблеми, якщо їх не виправляти, стануть суттєвими перешкодами у майбутньому молодих громадян.

Визнання нашою державою Конвенції ООН про права дитини посилило увагу громадськості до проблем дітей з вадами розвитку та до створення найсприятливіших умов їхньої соціальної адаптації, уведення їх до системи сучасних суспільних відносин. У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), законі України «Про освіту», «Національній доктрині розвитку освіти» та інших урядових документах засвідчується актуальність розробки питань удосконалення організації й змісту питань спеціальної освіти, надання своєчасної комплексної допомоги дітям з різними психофізичними вадами, в тому числі й затримкою психічного розвитку. В них наголошується на необхідності вдосконалення освіти цієї категорії дітей в системі закладів суспільного виховання, забезпечення їхньої повноцінної життєдіяльності та соціальної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З огляду на підвищені вимоги до суспільного виховання проблема навчання дітей із затримкою мовленнєвого розвитку дуже актуальна. Вона спонукає по-новому розглядати організацію корекційних занять у позашкільному закладі, одним із основних завдань яких є розвиток мовлення, форми та методи навчання цієї категорії дітей. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що формування мовленнєвої діяльності дітей із затримкою психічного розвиту має специфічний характер (Н. Борякова, Л. Вавіна, І. Марченко, В. Синьов, В. Тарасун, С. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Проблеми дидактичного забезпечення, зацікавлення дітей на заняттях, зняття психологічної напруги, підвищення працездатності та пізнавальної активності дітей дошкільного віку із затримкою мовленнєвого

розвитку – ось найактуальніші проблеми сьогодення в освіті. З огляду на викладене вище постає актуальність теми дослідження: «Виправлення порушень мовлення у дітей дошкільного віку у проявах дизартрії».

В Україні діє програма корекційної роботи з дітьми, які мають розлади мовлення, що працює в рамках інклюзивної освіти. Згідно програми, всі діти дошкільного віку та діти, що йдуть у перший клас, перевіряються вчителем-логопедом. В умовах оновлення розвитку педагогічної науки розглядаються достатньо високі вимоги до мовленнєвого та психічного розвитку дітей, адже саме мовленнєва компетентність вважається показником психофізичного розвитку дитини, тим найпершим матеріалом, на основі якого починає формуватися гармонійно розвинена особистість. На основі слова, як смислової мовної одиниці – формуються і розвиваються психічні процеси: уява, сприймання, пам'ять. Опанування дитиною мови сприяє усвідомленню і регуляції поведінки. Мовне збагачення допомагає дитині у засвоєнні культури, й, відповідно, в її особистому і пізнавальному розвитку. Обмеженість у спілкуванні та порушення мовлення можуть сприяти розвитку негативних якостей характеру, а також заважати формуванню особистості дитини.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в огляді та аналізі основних напрямків корекційної роботи з дітьми; у визначенні напрямків корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з проявами дизартрії; в обґрунтуванні доцільності їхнього використання; у доведенні ефективності корекційних вправ, видів роботи і дидактичного матеріалу з дітьми із проявами дизартрії у процесі корекційної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мова є засобом спілкування людей і формою мовного мислення. Мова є продуктом психічної діяльності людини і результатом складної взаємодії різних мозкових структур. У процесі мовного розвитку формуються вищі форми пізнавальної діяльності, здатності до понятійного мислення. Порушення мови в тій або іншій мірі негативно впливають на весь психічний розвиток дитини, відбиваються на його діяльності та поведінці.

Розповсюдженим мовленнєвим порушенням є мінімальний розлад дизартрії, явище, яке можна зустріти найчастіше в дитячому віці. Дизартрія – порушення вимовної сторони мовлення, зумовлене недостатністю іннервації мовного апарату. Провідним дефектом при дизартрії є порушення звуковимовної й просодичної сторони мовлення, що зумовлені органічними ураженнями центральної, периферичної нервової систем (Афанасьєва, 1988, с. 15).

Порушення звуковимови при дизартрії виявляються на різних рівнях і залежать від характеру і тяжкості ураження нервової системи. У легких випадках спостерігаються окремі перекручування звуків, «змазане мовлення», у більш важких – перекручування, заміни і пропуски звуків, страждає темп, виразність, модуляція, у цілому вимова стає невиразною. При важких ураженнях ЦНС мовлення стає неможливим через повний параліч мовнорухових м'язів.

У дітей з дизартрією, окрім звуковимови, порушується і просодична сторона мовлення: темп, інтонація, ритм, голос. Цей діагноз неврологічний, тому логопед займається корекцією мовленнєвих вад, а невролог, в першу чергу, призначає медикаментозне лікування. Загалом, очевидним є той факт, що лікування дизартрії повинно мати комплексний підхід, де важливу роль гратимуть і лікувальна фізкультура та масаж, і медикаменти, і, звісно, робота логопеда.

Дизартрія як проблема для вивчення стала розглядатися лише наприкінці 19 століття. Історіографічний аналіз зазначив, що на вивчення проблеми дизартрії звертали увагу як зарубіжні так, і вітчизняні педагоги минулого В. Літтль, А. Куссмауль, В. Муратов, Г. Гуцман, М. Маргуліс, М. Ломоносов, Н. Пирогов, О. Кожевніков, І. Панченко, І. Філімонов, М. Аствацітуров, К. Віттроф, Л. Виготський.

Вперше термін «дизартрія» був використаний німецьким терапевтом, видатним клініцистом та спеціалістом з нервових хвороб А. Куссмауле, який розглядав дизартрію як одну із форм лалопатій. Вчений зосереджував увагу на природі центральної дизартрії, підкреслюючи її органічне походження. Цінним у теорії А. Куссмауля про дизартрію є те, що автор вперше звернув увагу на системне порушення мовлення при дизартрії, та порушення просодичної площини, розглядаючи цей аспект у контексті поняття дикції: «…це мішаний чуттєво-інтелектуальний акт, за допомогою якого слова, як чуттєві знаки для вираження думок не тільки пов'язуються з уявленням, але й приймають граматичну форму та синтаксичне поєднання…» (Єфимова, 1984, с. 35).

Термін «стерта дизартрія» вперше був запропонований О. Токарєвою, яка охарактеризувала прояви стертої дизартрії: як легкі (стерті) прояви псевдобульбарної дизартрії, які відрізняються труднощами їхнього усунення. На думку автора, такі діти більшість звуків слабо автоматизують і недостатньо диференціюють. Відмічено, що порушуються артикуляційні рухи:

недостатні рухи язика і губ, спостерігається неточність рухів і недостатність їхньої сили. Неточність рухів пояснюється гіперкінезами язика.

Л. Мєлєхова, систематизуючи вимовні розлади у дітей, виокремила функціональну, механічну і органічну дислалію (Ілляшенко, 2003, с. 87).

У подальшому в дослідженнях Є. Архипової, Л. Лопатіної, Є. Соботович таким розладам давали визначення «стерта дизартрія», або «стерта форма дизартрії», чи «мінімальні дизартричні розлади». Зараз стерта дизартрія визначається як порушення вимовної сторони мовлення, обумовлене недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату легкої ступені вираженості внаслідок мінімальних органічних уражень центральної нервової системи.

Форми дизартрії залежать від місця ураження. Отже, розрізнюють такі форми: бульбарна, коркова, мозочкова, екстрапірамідна, паркінсонічна, псевдобульбарна, стерта форма, холодова.

При стертій дизартрії мовлення може бути порушене в різних аспектах. В першому випадку – просодичні дефекти, в другому – перевалюють фонетичні, в третьому – кожен дефект може бути рівноцінним.

Мінімалістичні прояви дизартрії класифікують за патогенетичним варіантом, виокремлюють такі види: стерта коркова дизартрія, стерта екстрапірамідна дизартрія, стерта псевдобульбарна дизартрія, змішана форма стертої дизартрії.

Дизартрія виникає за недостатності іннервації мовного апарату, яка, в свою чергу, досягається за рахунок ураження відповідних відділів мозку – підкіркових і задньолобних. В цілому дизартрія є проблемою глобального масштабу, тому як поширення її, як ми зазначили, спирається повністю на функцію мови, а не на окремі елементи в ній. Відповідно, в такому випадку розглядається органічне ураження, якому ЦНС піддалася, після чого для дитини актуальна різка обмеженість у русі мускулатури.

Слід окремо зазначити, що крім зв'язку з іншого типу патологіями, дизартрія може виступати і як один із симптомів дитячого церебрального паралічу (ДЦП).

Фактом в наш час є те, що стерта форма дизартрії – поширена мовна паталогія серед дошкільнят, тому прийшла черга перерахувати та пояснити причини цього розладу:

1. Ускладнення гестації. Наявність у вагітної токсикозу, артеріальної гіпертензії, нефропатії, імунологічної несумісності, гестаційного діабету та інших патологій призводить до фетоплацентарної недостатності. В результаті плід страждає від дефіциту кисню і поживних речовин, наслідком яких є внутрішньоутробна гіпоксія і затримка розвитку.

2. Внутрішньоутробні інфекції. Негрубі ураження ЦНС плода зазвичай відбуваються при інфікуванні в третьому триместрі гестації. Для подальшого розвитку мовної моторики небезпеку становлять вроджена герпес-інфекція, цитомегалія, гепатити, токсоплазмоз та ін.

3. Патологічний перебіг пологів. Така група ризик-факторів зазвичай характеризується затяжними або стрімкими пологами, тривалим безводним періодом, легкою асфіксією новонародженого. Акушерські операції із застосуванням щипців, вакуум-екстракції збільшують небезпеку внутрішньочерепної родової травми у немовлят.

4. Захворювання до мовленнєвого періоду. Пошкодження ЦНС в перший рік життя може бути обумовлено поствакцинальними ускладненнями, а у нещеплених дітей – важким перебігом інфекційних захворювань (грипу, краснухи, менінгококової інфекції та ін.), ускладнених менінгітом або енцефалітом.

Дітям зі стертою формою дизартрії властиві деякі особливості. Ці діти нечітко розмовляють та погано їдять. Зазвичай вони не люблять хлібні скоринки, м'ясо, терте яблуко, моркву, все це їм важко жувати. Дитина не може повністю з'їсти їжу, вона пожує трохи, а потім тримає її за щокою, або починає «давитися» нею. Батьки починають допомагати дитині перетираючи їжу, тим самим заважають розвитку та сприяють затримці артикуляційного апарату. В них погано розвинені м'язи язика та щок, тому самостійно полоскати рот не можуть. Намагаючись полоскати, воду або виливають, або ковтають.

Великі труднощі з дрібною моторикою рук. Діти з дизартрією не можуть шнурувати кросівки та застібнути ґудзики. Дія, яка потребує тонких рухів пальців рук доставляє їм немало клопоту. Діти не вміють користуватися ножицями та неправильно тримають олівець.

Діти зі стертою дизартрією мають порушення, пов'язані з загальною моторикою, у них виникають складності у виконанні фізичних вправ. Рухові порушення поділяються на загальні рухи та дрібну моторику. Загальні рухи: дитина невпевнена в своїх рухах та незграбна. Дрібна моторика: не може зав'язати або розв'язати стрічку, шарф, застебнути ґудзик. На заняттях з образотворчого мистецтва такі діти не вміють викладати дрібні елементи аплікації, утримувати олівець та не можуть розминати пластилін. Присутня напруженість рук та недостатня сила м'язів. Також вони мають низький рівень працездатності, тому дуже швидко втомлюються.

Порушення артикуляції відбувається внаслідок перенапруги або недостатньої напруги у м'язах язика, м'якого піднебіння, губ та підвищеного слиновиділення. Порушення звуковимови виявляється у змішуваності, спотворенні, заміні або повної відсутності звуків. Порушення голосу: ослабленість, монотонність, невміння міняти висоту голосу за наслідуванням. Порушення дихання: закороткий вдих, мовлення на вдиху, переважає верхньо-ключичний тип дихання.

Для раннього виявлення стертої форми дизартрії дуже важливо вчасно звернутися за консультацією до лікаря психоневролога та логопеда для організації комплексного впливу цих фахівців.

Розвивальне середовище для дитини – простір дитинства – простір широких можливостей, де створені максимальні умови для її розвитку та саморозвитку. Правильно організоване розвивальне середовище сприяє соціалізації дитини, впливає на всі аспекти її розвитку. Тому створення повноцінного розвивального предметно-ігрового середовища та забезпечення відповідної позиції вихователя в організації діяльності дітей – провідний засіб реалізації завдань сучасного реформування освіти. Середовище має бути джерелом збагачення дитячої діяльності, зокрема дітей із дизартрією (Бондарчук, 2006, с. 38).

В основу навчання дітей із дизартрією, як відомо, покладені методи навчання у загальноосвітньому масовому досвіді з урахуванням специфіки засвоєння знань і умінь, зумовлених особливостями розвитку такої категорії дітей. Щоб дитині із дизартрією реально допомагати, необхідно попередньо всебічно вивчити стан її психіки, фізичного здоров'я, визначити потенціальні можливості розвитку, а згодом організувати для неї, з урахуванням цих даних, педагогічно спрямовану діяльність. Ця система містить такі основні напрямки корекційної роботи:

1. Оздоровлення дітей, зміцнення їхнього здоров'я.
2. Урахування під час навчання наявного у кожної дитини рівня знань, умінь і навичок.
3. Корекція мимовільної поведінки та уваги учнів із дизартрією.
4. Корекція індивідуальних особливостей структури діяльності дітей.
5. Формування прийомів розумової діяльності в певній системі.
6. Корекція особистісних рис дітей.
7. Діагностична спрямованість роботи (Синьов, 2007, с. 294).

Напрямки корекційної спрямованості навчально-виховної роботи з дітьми із дизартрією орієнтовані на:

- формування позитивної мотивації та заохочення до найменших успіхів;
- корекцію і розвиток основних пізнавальних процесів;
- посилення регулятивної і спрямовуючої ролі мовлення, нормалізацію взаємодії мовлення і діяльності дітей.

Проблема співвідношення навчання і розвитку надзвичайно важлива для педагогіки дітей із дизартрією, оскільки саме її вирішення дає можливість вибрати оптимальний варіант роботи з такими дітьми. Успішне засвоєння дітьми нових знань, вмінь та навичок вимагає посиленої уваги педагогів і спеціалістів до вирішення великого кола завдань. Наведені нижче завдання не є певною ієрархічною системою. Вони всі достатньо значимі, взаємопов'язані і продиктовані досвідом роботи з такою категорією дітей.

1. Розвиток до необхідного рівня психофізичних функцій, що забезпечують готовність до навчання: рухливості артикуляційного апарату, розвитку фонематичного слуху, дрібної моторики пальців рук, оптико-просторової орієнтації, зорово-моторної координації тощо.
2. Збагачення світогляду дітей, формування чітких різнобічних уявлень про предмети і явища оточуючої дійсності, що дозволяють свідомо сприймати навчальний матеріал.
3. Формування соціально-моральної поведінки дітей, що забезпечує їхню успішну адаптацію в соціальних умовах.
4. Формування мотивації до навчання.
5. Розвиток особистісних компонентів пізнавальної діяльності, подолання інтелектуальної пасивності, характерної для дітей з труднощами у навчанні.
6. Формування вмінь та навичок: орієнтування у завданні, планування майбутньої діяльності, виконання її у відповідності до наочного зразка або за словесними вказівками, самоконтроля і самооцінки.
7. Формування відповідних віку загальноінтелектуальних умінь.
8. Підвищення актуального рівня розвитку корекції індивідуальних відхилень (порушень) у розвитку на основі врахування темпу діяльності, готовності до оволодіння навчальним матеріалом тощо.
9. Збереження та зміцнення соматичного і психоневрологічного здоров'я дитини: попередження психофізичних перевантажень, емоційних зривів, створення клімату психологічного комфорту, забезпечення

успішності навчальної діяльності у фронтальній та індивідуальній роботі, фізичне загартовування, загальнозміцнююча та лікувально-профілактична медикаментозна терапія.

10. Створення сприятливого соціального середовища, що забезпечує відповідний віку загальний розвиток дитини, стимуляція її пізнавальної діяльності, комунікативних функцій мови, активний вплив на формування загальноінтелектуальних та загальнодіяльних умінь.

11. Системний різносторонній контроль спеціалістів за розвитком дитини.

Вирішення вказаних завдань можливо тільки при використанні спеціально розробленого навчально-методичного оснащення, що забезпечує успішне засвоєння дітьми із дизартрією програмового матеріалу, який відповідає вимогам освітнього стандарту до знань та вмінь дітей.

Розвиток дітей із дизартрією забезпечують психолого-педагогічні умови, серед яких є методичне забезпечення, необхідне для формування здатності до саморозвитку, самопізнання та самовдосконалення на основі творчих та інтелектуальних можливостей особистості, а також для корекції негативних тенденцій розвитку.

Психолого-дидактичні принципи, на яких будується корекційно-розвиваюче навчання, містять:

- введення у зміст навчання розділів, що передбачають заповнення пробілів попереднього розвитку, формування готовності до сприйняття складних розділів програми;
- використання методів та прийомів навчання з орієнтацією на «зону найближчого розвитку» дитини, що створюють оптимальні умови для реалізації його потенційних можливостей;
- корекційну спрямованість навчально-виховного процесу, що забезпечує рішення завдань загального розвитку, виховання та корекції пізнавальної діяльності і мовлення дитини, подолання індивідуальних вад розвитку;
- визначення оптимального змісту і відбір навчального матеріалу у відповідності до поставлених завдань.

Серед корекційно-розвивальних завдань особливо виділяються та мають методичну забезпеченість такі:

- розвиток пізнавальної активності дітей;
- формування загальноінтелектуальних умінь: прийомів аналізу, порівняння, узагальнення, навичок групування і класифікації;
- нормалізація навчальної діяльності, формування вміння орієнтуватися у завданні, виховання самоконтролю, самооцінки;
- розвиток словника, усного монологічного мовлення у поєднанні зі збагаченням знань та уявлень учнів про оточуючу дійсність;
- логопедична корекція порушень мовлення;
- психокорекція поведінки дитини;
- соціальна профілактика, формування навичок спілкування, правильної поведінки.

Корекційну спрямованість забезпечує набір корекційних вправ, що складають основу для впровадження інваріантної частини навчального плану дитячого центру. До них крім математики та мови, належать такі предмети, як ознайомлення з навколишнім середовищем, ритміка, образотворча діяльність з арт-терапією.

Виховний напрямок діяльності позашкільного закладу полягає в організації такого взаємозв'язку працівників, яке володіло б максимальним виховуючим потенціалом для вільного розвитку особистості кожної дитини, для її щасливого та повноцінного життя.

Принцип корекційної спрямованості навчання – основний принцип організації навчально-виховного процесу для дітей із дизартрією – має на меті активний вплив на сенсорний, розумовий і мовленнєвий розвиток дітей. Система корекційно-розвивального навчання передбачає проведення з дітьми індивідуальних і групових корекційних занять загальнорозвиваючої і корекційної спрямованості. Корекційні заняття проводяться за етапами виявлення спеціалістами (педагогом, психологом, логопедом чи дефектологом) індивідуальних пробілів в їх розвитку та навчання. У процесі навчання дітей із дизартрією враховуються такі показники:

1. Фізичний стан та розвиток.
2. Особливості та рівень розвитку пізнавальної сфери.
3. Ставлення до навчання, особливості мотивації.
4. Особливості емоційно-вольової сфери.
5. Особливості засвоєння знань, вмінь, та навичок, передбачених програмою.

Вивчення індивідуальних особливостей дітей дозволяє планувати часові інтервали корекційної роботи.

Індивідуальні і групові корекційні заняття проводить педагог. Під час індивідуальних занять працюють вихователь, логопед, психолог.

У процесі підготовки і проведення корекційних занять необхідно також пам'ятати про особливості сприйняття дітьми навчального

матеріалу та специфіку мотивації їхньої діяльності.

До основних напрямків корекційної роботи можна віднести:

1. Вдосконалення рухів і сенсомоторний розвиток.
2. Корекція порушень у розвитку.
3. Розширення уявлень про навколишній світ і збагачення словника.
4. Розвиток основних операцій мислення.
5. Розвиток різних форм мислення.
6. Розвиток мовлення, корекція порушень мовлення.
7. Корекція порушень у розвитку емоційно-вольової сфери.
8. Усунення індивідуальних пробілів у знаннях.

Під індивідуальним підходом ми розуміємо таку взаємодію дорослого з дитиною, яке враховує дещо особисте, суттєве для окремої дитини, те, що має для неї особливе значення. Однією з базових індивідуальних характеристик особистості є домінування у людини мотивації уникнення невдач або мотивація досягнення успіху.

До комплексу вправ щодо подолання мовленнєвого порушення було занесено вправи на боротьбу з порушенням артикуляції, вправи по роботі над звуковимовою та засвоєнням лексико-граматичної сторони мовлення. Окремо використовуються цікаві ігрові прийоми. Далі представлена система вправ на подолання стертої форми дизартрії.

Вправи на боротьбу з порушеною артикуляцією:

– Виконуємо пальчикову гімнастику, тренуємо м'язи пальців;

– Голосові зв'язки активізуємо, за допомогою долоні порівнюємо вібрацію гортані дорослого і дитини, зосереджуємо слухову увагу на звучанні;

– Підбираємо вправ на гнучкість, тривалість, висоту та силу звучання голосу;

– Робимо дихальні вправи.

Робота над звуковимовою:

– Повторювання звуків в складних реченнях та словах, а також простих одно-двоскладових словах;

– Переказ казок та оповідань є також дієвою допомогою.

Для того, щоб дитині було не тільки корисно, але й цікаво виконувати вправи, слід застосовувати такі ігрові прийоми:

- Вправа «Аромат» (орієнтована на тренування глибокого та повільного вдиху через ніс). Замість того щоб уявити аромат, дитині було запропоновано відчути його (понюхати апельсин). Тим часом вона повинна піднявшись на носочки зробити вдих через ніс, опустившись – видих через рот.
- Вправа «Мильні кульки». Пропонуємо дитині зробити вдих через ніс, на видиху надути мильну кульку.
- Вправа «Хом'як». Через ніс – вдих, видих – надуваємо щоки, повільно видихаючи повітря через губи – зуби зімкнуті.

Обов'язково слід проводити вправи на зняття перенапруги, розслаблення м'язів рук, шиї, тулуба, ніг. Наприклад, вправа «Поїзд їде» допомагає розслабити м'язи шиї. Повертаємо голову зліва направо і уявляємо, що рахуємо вагони поїзда. Після виконання вправи відчувається легкість у м'язах.

Вищеперерахований комплекс вправ допоможе дитині у подоланні стертої форми дизартрії. У процесі роботи слід дотримуватися послідовності та систематичності й слідкувати за правильним виконанням вправ та рухів. Атмосфера під час виконання цих вправ не повинна бути емоційно напруженою, важкою, а навпаки – легкою та невимушеною. Тільки на початку роботи дитину варто мотивувати та заохотити, далі все буде за планом. Батьки мають надавати дитині приклад у виконанні завдань та правильно їх відтворювати самим.

Висновки. Спираючись на викладене вище, можна зробити висновок, що найважливішою психічною функцією людини є мовлення, тому його і вважають основним засобом спілкування. Адже саме за допомогою мовлення людина може передавати почуття, думки, досвід, бажання, й заохочувати інших до різноманітних вчинків. Мовленнєві порушення можуть викликати серйозні комплекси і психологічні травми; щоб цього не сталося, необхідно вчасно їх виправляти. Напрямки корекційної спрямованості навчально-виховної роботи з дітьми із дизартрією мають бути орієнтовані на підтримку пізнавальної активності дітей, корекцію і розвиток основних пізнавальних процесів та посилення регулятивної і спрямовуючої ролі мовлення, нормалізацію взаємодії мовлення і діяльності дітей. Тема дослідження є цікавою та змістовною, тому у майбутньому планується подальша робота у цьому напрямку.

Список використаних джерел

Афанасьєва, Н. Н. (1988). Досвід диференційованого підходу у вихованні дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 4. С. 57–63.

Бондарь, В. І. (2003). *Спеціальна педагогіка*: понятійно-

References

Afanasyeva N. (1988). Experience of a differentiated approach in raising children with mental retardation. Defectology. No. 4. P. 57-63.

Bondar V. (2003). Special pedagogy: conceptual and

термінологічний словник. Луганськ: Альма-матер. 436 с.
Бондарчук, В. Н. (2006). Дизартрія. *Психолог.* 2 (3). С. 38–41.
Єфимова, Л. К. (1984). *Чому хворіє дитина*. Київ: Здоров'я. 70 с.
Ілляшенко, Т. Д. (2003). Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ: Початкова школа. 126 с.
Ілляшенко, Т. Д. (1992). *Дизартрія дітей*. (Укл. Т. Д. Ілляшенко, М. В. Рождественська). Київ. 124 с.
Синьов, В. М. (2007). *Корекційна психопедагогіка. Олігофрено-педагогіка*: підручник. Київ: Вид-во НПУ ім. М. І. Драгоманова, Ч. І. 238 с.

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

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

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-131-137

Матеріал надійшов до редакції 30. 09. 2023 р.
Прийнято до друку 17. 10. 2023 р.

terminological dictionary. Luhansk: Alma Mater. 436 p.
Bondarchuk V. (2006). Dysarthria. Psychologist. No. 2/3. P. 38-41.
Yefimova L. (1984). Why does a child get sick. K.: Health. 70 p.
Ilyashenko T. (2003). Diagnosis and correction of difficulties in teaching younger schoolchildren. K., "Primary School", 126 p.
Ilyashenko T. (1992). Children's dysarthria. 124 p.
Siniov V. (2007). Correctional psychopedagogy. Oligophreno-pedagogy: a textbook. Part I. 238 p.

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

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

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-131-137

Received at the editorial office 30. 09. 2023.
Accepted for publishing 17. 10. 2023.

УДК 373.2.091.33:78:004

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА МУЗИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ольга Негрій

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті звернено увагу на нову проблему специфіки впровадження інформаційно-комунікативних технологій на музичних заняттях у закладах дошкільної освіти. Проведено детальний аналіз теоретичних, прикладних, практичних, наукових досліджень, присвячених питанню доцільності використання інформаційно-комунікативних технологій у сучасному освітньому просторі. Надано тлумачення змісту термінів «доба цифрових технологій», «інформаційно-комунікативні технології», «дитина дошкільного віку», представлено основні напрацювання закордонних та вітчизняних науковців з досліджуваної проблеми. Розглянуто та проаналізовано головні законодавчі документи України, які акцентують увагу на впровадження інформаційно-комунікативних технологій в освітню практику закладів дошкільної освіти. Наголошено, що зростання темпів розвитку та застосування інформаційно-комунікаційних технологій в Україні та світі актуалізує необхідність підвищення якості знань сучасних українських музичних керівників та педагогів закладів дошкільної освіти з питань музичного виховання дітей дошкільного віку. Охарактеризовано основні шляхи впровадження інформаційно-комунікаційних технологій на музичних заняттях у закладах дошкільної освіти.

Ключові слова:
доба цифрових технологій; інформаційно-комунікативні технології; музичні заняття; дитина дошкільного віку; заклад дошкільної освіти.

Resume:
Nehrii Olha. Implementation of information and communication technologies in music classes in pre-school education institutions.
The author deals with the new problem of the specifics of the implementation of information and communication technologies in music lessons in preschool education institutions. A detailed analysis of theoretical, applied, practical, scientific research devoted to the question of the expediency of using information and communication technologies in the modern educational space has been carried out. An interpretation of the meaning of the terms «the age of digital technologies», «information and communication technologies», «preschool child» is provided, the main developments of foreign and domestic scientists on the investigated problem are presented. The main legislative documents of Ukraine, which focus on the implementation of information and communication technologies in the educational practice of preschool education institutions, were reviewed and analyzed. It is emphasized that the increasing pace of development and application of information and communication technologies in Ukraine and the world actualizes the need to improve the quality of knowledge of modern Ukrainian music directors and teachers of preschool education institutions in matters of musical education of preschool children. The main ways of introducing information and communication technologies in music lessons in preschool education institutions are characterized. The main goal of the article is to theoretically substantiate the importance of using ICT in music classes for preschool children in preschool education institutions.

Key words:
age of digital technologies; information and communication technologies; music lessons; preschool child; preschool education institution.

Постановка проблеми. Кінець ХХ – початок ХХІ століття – це доба цифрових технологій, що характеризується стрімким розвитком освіти, науки і техніки, а також значним прогресом у використанні інформаційно-комунікативних технологій, які активно інтегруються в усі сфери життя людини (політичну, соціальну, економічну, екологічну, правову, фінансову, медичну, наукову, освітню, культурну). Варто зазначити, що соціально-економічні, геополітичні, технологічні зміни які відбуваються в Україні за останні декілька років («Революція Гідності», анексія Криму, Донецької та Луганської областей, АТО, карантинні обмеження – COVID-19, правовий режим воєнного стану), передбачають активний пошук нових шляхів ефективного підвищення якості навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку (інтелектуального, фізичного, духовного, естетичного, культурного).

Зростання темпів розвитку й застосування інформаційно-комунікативних технологій (далі ІКТ) в Україні та світі актуалізує необхідність підвищення якості знань музичних керівників та вихователів закладів дошкільної освіти з питань музичного виховання дітей дошкільного віку в існуючих змінних реаліях. Впровадження ІКТ в систему дидактичних засобів закладу дошкільної освіти є потужним фактором забезпечення інтелектуального, морального, фізичного, мовленнєвого, естетичного розвитку дитини дошкільного віку та відповідно залучення до світу інформаційної культури. Музичне виховання дітей дошкільного віку є одним із наймогутніших засобів виховання, за допомогою якого здійснюється формування всебічно розвиненої особистості; це процес становлення і розвиток музичних здібностей на основі природних задатків, формування основ музичної культури, творчої активності (від найпростіших форм до більш складних) (Кадемія, 2009, с. 17).

Розвиток ІКТ зумовлює переосмислення та оновлення освітніх цілей, стандартів, форм, засобів і методів музичного виховання дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти, про це наголошено в таких вітчизняних документах: Законах України «Про освіту» (2023), «Про дошкільну освіту» (2023); Концепції розвитку дітей раннього і дошкільного віку (2020); Державному стандарті дошкільної освіти України (БКДО, 2021); Методичних рекомендаціях щодо здійснення освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану

(2022), у Базових програмах розвитку дитини дошкільного віку підкреслюється, що головною метою освітньої галузі дошкільної освіти є збереження і зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дітей, це наголошує на забезпеченні процесу естетичного розвитку дітей дошкільного віку та активізації захисних функцій організму.

У новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) у варіативній складовій запроваджено освітній напрям «Комп'ютерна грамота», який передбачає формування цифрової компетентності дитини дошкільного віку – це здатність використовувати інформаційно-комунікаційні та цифрові технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язання освітніх, ігрових завдань на основі набутих елементарних знань, вмінь, позитивного ставлення до комп'ютерної та цифрової техніки (*Базовий компонент дошкільної освіти…*, 2021, с. 26).

Як зазначає А. Богуш у статті «Вектор наступності Державних стандартів дошкільної і початкової ланок освіти», зміст Базового компонента дошкільної освіти визначено на основі компетентнісного підходу: освітній процес організовується відповідно до вікових можливостей дітей, які взаємодіють в освітньому просторі, спрямованому на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, вихованості та навченості дитини) (Богуш, 2013, с. 1).

На сьогоднішній день активно відбувається цифровізація освіти – МОН України разом із міжнародними партнерами проводить цифрову трансформацію сфери освіти всупереч жорстокій агресії рф проти України. Про це свідчать численні заходи, здійснені у сфері інформаційних освітніх технологій (протидія кіберзагрозам, цифрова грамотність і гігієна, посилення захисту державних освітніх інформаційних систем); розвиток платформ дистанційної освіти та є-діловодства закладів освіти; розвиток вебплатформи дистанційного навчання «Всеукраїнська школа онлайн»; забезпечення програмно-апаратних інфраструктурних освітніх потреб учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану тощо.

З перших днів військової агресії рф МОН України за підтримки міжнародних партнерів (ЮНІСЕФ, «War Child», «Klett Publishers», «Save the Children», «EU4DigitalUA», «Coursera», «Udemy», «edX», Міжнародний фонд «Відродження», «Tech To The Rescue», ЮНЕСКО, DECIDE, Google, Microsoft, SpaceX (супутниковий інтернет), HP, LEGO) а також численних вітчизняних громадських організацій забезпечується постійність освітнього процесу шляхом широкого застосування ІТ-інструментів. Спільна реалізація ІТ-проєктів уможливила доступність та безперервність освіти в усіх її сегментах для всіх учасників, від дошкільнят до здобувачів наукових ступенів. Також за підтримки міжнародних партнерів забезпечено фінансову й матеріально-технічну підтримку освітян (ідеться про грошову допомогу від донорів, безкоштовний доступ до онлайн-сервісів і світових освітніх платформ, безкоштовне передання комп'ютерної техніки та ліцензій на програмні продукти тощо). Також запроваджено низку освітніх цифрових проєктів, забезпечених провідними ІТ-компаніями світового рівня (Google, Microsoft, HP) з урахування можливих ризиків і кібервійни, яку розв'язав ворог одночасно з реальними бойовими діями; було вжито низку заходів із запобігання перешкодам у роботі національних освітніх інформаційних систем та баз даних. Серед цих заходів – резервування, реплікація в незалежні від екзогенного впливу сховища (AWS), посилені SSL-сертифікати, професійні безпекові аудити; забезпечення підвищення цифрової грамотності й гігієни для протидії кіберзагрозам; посилення захисту державних освітніх інформаційних систем, зокрема шляхом переміщення баз даних до безпечних сховищ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу дослідження становлять праці видатних вітчизняних науковців минулого та сучасності щодо проблеми музичного виховання дітей дошкільного віку: підґрунтям сучасної системи дошкільного музичного виховання дітей стали праці Б. Асаф'єва, Т. Бабаджан, С. Беляєвої, Ю. Двоскіної, Т. Вількорейської, Є. Кершнер, Н. Метлова, В. Шацької, Л. Шлегер; питання впливу музики на музично-естетичне виховання дітей дошкільного віку розглядалися у дослідженнях Н. Ветлугіної, О. Кульчицької, С. Науменко, С. Якимчук; виховному значенню музики для дошкільників присвячували свої праці М. Качур, Є. Митрофанова, К. Мнишенко, М. Чернявська, О. Шикирінська; питанню про необхідність використання комп'ютерних технологій у навчанні дошкільників приділяли увагу українські вчені: Н. Кириченко, О. Кореганова, Л. Марголіс, Д. Мехед, К. Островська, С. Новосьолова, Л. Чайнова, С. Шапкін; французькі вчені: B. Michael, J. Freeland Fisher, H. Chaachoua; угорські вчені :М. Гуньо, Г. Дорнер, А. Карпаті, Е. Лакатош-Турук. Е, Молнар; американські науковці: Т. Баджет,

Т. Воген, Д. Джонасен, М. Кирмаєр, У. Рош, К. Сандлер.

Формулювання цілей статті. Мета статті – теоретично обґрунтувати важливість використання інформаційно-комунікативних технологій на музичних заняттях для дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах постійної глобалізації відбувається стрімка трансформація всіх сфер суспільного життя, досягається це за рахунок потужної інформатизації. Сьогодні в Україні можна говорити про своєрідну інформаційну революцію, яка зумовила поступове виникнення якісно нової реальності – появу та розвиток інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ).

Логіка нашого дослідження вимагала визначення сутності понять «доба цифрових технологій» та «інформаційно-комунікативні технології». Далі ми надаємо визначення кожному з них.

Доба цифрових технологій або «цифрова ера» – це ера, яка супроводжується інтенсивним розвитком цифрових технологій, включно зі штучним інтелектом, блокчейном, віртуальною реальністю, хмарними технологіями тощо; вказує на період в історії, коли інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ) стають широко використовуваними та глибоко впливають на різні сфери життя суспільства; термін може охоплювати різні часові рамки, але зазвичай належить до кінця XX – початку XXI століття , коли інформаційні технології стали невід'ємною частиною нашого повсякденного життя; в основу «доби цифрових технологій» покладено розвиток комп'ютерів, Інтернету, мобільних телефонів та інших електронних пристроїв, що дозволяють швидко обробляти, передавати та отримувати інформацію; характеризується стрімким темпом змін та поширенням цифрових інновацій у всіх сферах життя і діяльності людини.

У процесі наукового дослідження ми виокремлюємо такі основні риси доби цифрових технологій:

- зміна способу комунікації: зростання значення соціальних мереж, електронної пошти, месенджерів та інших засобів комунікації;
- електронна економіка: популяризація електронної торгівлі, онлайн-платежів та фінансових технологій;
- доступ до інформації: швидкий та легкий доступ до інформації завдяки Інтернету та пошуковим системам;
- технологічний розвиток: інновації в галузі штучного інтелекту, інтернету речей, розширеної реальності та інших сучасних технологій;
- зміни в робочому процесі: розповсюдження віддалених та гнучких форм роботи, використання технологій для спрощення процесів роботи;
- кібербезпека: зростання загроз та важливість забезпечення безпеки в цифровому середовищі;
- вплив на культуру та суспільство: зміни в освіті, розвагах, медіа та інших аспектах суспільного життя.

Інформаційно-комунікативні технології (від англ. Information and communications technology) – термін часто використовується як синонім до інформаційних технологій (ІТ), хоча ІКТ – це більш загальне найменування, яке підкреслює інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній та бездротових з'єднань), комп'ютерів, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію (Швачич, Толстой, Петречук, Іващенко, Гуляєва, & Соболенко, 2017, с. 100); сукупність методів виробничих процесів: програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, збереження, розповсюдження, відображення та використання інформації в інтересах її користувачів (Кадемія, 2009, с. 90); сукупність технологій, які використовуються для обробки, збереження, передавання та обміну інформацією, це охоплює й використання різних комп'ютерних програм, мережевих технологій, електронних пристроїв та інших засобів для створення, передавання та отримання інформації. ІКТ впливають на різні сфери суспільства, у тому числі на освіту, бізнес, науку, медицину та інше, розширюючи можливості обробки та обміну інформацією, полегшуючи доступ до знань та поліпшуючи комунікацію.

У процесі наукового дослідження ми виокремлюємо такі основні складові ІКТ:

- комп'ютерні технології: використання комп'ютерів для обробки та збереження інформації;
- програмне забезпечення: розробка й використання програм для виконання різних завдань та операцій на комп'ютері;
- мережеві технології: використання мереж для обміну інформацією між різними пристроями та користувачами;
- електронні пристрої: використання різних електронних пристроїв, таких як смартфони, планшети, ноутбуки тощо;

- інтернет: використання інтернету для доступу до інформації, комунікації та спільної роботи;
- мультимедійні технології: використання засобів візуальної та звукової інформації для створення, редагування й обміну контентом;
- електронна комунікація: використання електронних засобів комунікації, таких як електронна пошта, чати, відеоконференції.

Таким чином, у процесі наукового дослідження ми констатуємо, що ІКТ – це сукупність знань про способи і засоби організації навчання в умовах застосування комп'ютерів і сам процес навчання в умовах застосування комп'ютерів, як технічних засобів навчання. За таких умов ІКТ мають давати відповіді на запитання: як організувати в комп'ютерному середовищі навчальний процес з урахуванням специфіки конкретної навчальної дисципліни, навчальних та практичних цілей, які засоби ІКТ є і як їх використовувати, яким змістом наповнити, як контролювати їхню якість та кількість. Це ціла низка запитань, на які неможливо відповісти, не проводячи спеціальних науково-педагогічних пошуків та експериментів.

Якщо враховувати, що раніше ІКТ виконували допоміжну функцію (виступали інструментом в електоральних кампаніях, пропаганді чи державному управлінні) то в сучасних умовах вони проникають у всі сфери суспільного життя та фактично задають існуючий порядок денний, що в подальшому призводить до виникнення комунікативних стратегій інформаційного суспільства.

Зауважимо, що новітня інформаційно-комунікативна технологія – це притаманний цифровій епохі спосіб практичного використання знання, спрямований на досягнення конкретної мети шляхом взаємодії між суб'єктами. Тому важливо враховувати, що спілкування із комп'ютером викликає в дітей різного віку жвавий інтерес, спочатку як ігрова діяльність, а потім і як навчальна. Цей інтерес лежить в основі формування таких важливих структур, як пізнавальна мотивація, довільна пам'ять та увага, адже саме ці якості забезпечують психолого-педагогічну готовність дитини дошкільного віку до навчання в школі. ІКТ посідають важливе місце в методиці медіа-освіти, оскільки застосування будь-якої технології має великий вплив на результат дошкільної (*Медіаосвіта та медіаграмотність*, 2012, с. 28).

В Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» було зазначено, що однією з найважливіших особливостей нашого часу є «перехід розвинутих країн світу від постіндустріального до інформаційного суспільства, що зумовлює необхідність упровадження ІКТ в усі сфери життєдіяльності» (*Закон України…*, 2007).

Викладання музичної освіти в закладах дошкільної освіти буде більш продуктивним, якщо у змісті такої освіти будуть залучені сучасні потреби дітей дошкільного віку, а сам процес буде здійснюватися із урахуванням їхніх вікових особливостей, потенціалу та можливостей, тому для цього педагоги, методисти, вихователі й музичні керівники повинні розробляти й використовувати у своїй професійній діяльності сучасні освітні та інформаційно-комунікативні технології й створювати такі педагогічні умови, в яких у дитини дошкільного віку буде розвиватися уява, творчі здібності, пізнавальна ініціатива, що спровокує потребу до подальшої самореалізації в соціумі. Вихователь та музичний керівник має можливість і повинен використовувати у своїй професійній діяльності низку інтернет-технологій (соціальні мережі, веб-сайти, персональні блоги та сайти, онлайн-матеріали, чати, електронну пошту, освітні сервіси, інтерактивні сервіси, мобільні додатки та освітні платформи тощо), які відкривають йому доступ до надання різноманітних освітніх послуг, навчальної інформації, дистанційних курсів, олімпіад та конкурсів, бібліотек, текстових сховищ, інтерактивних енциклопедій та словників, онлайн-перекладачів, віртуальних музеїв та виставок, державних інформаційних ресурсів, пошукових систем та каталогів, колективних енциклопедій, фото-, відео- та аудіохостингів, вільної енциклопедії – Вікіпедії, дистанційних олімпіад і конкурсів електронних видань тощо. Для формування й розвитку в дітей дошкільного віку стійкого пізнавального інтересу до музичних занять необхідним є завдання – зробити освітню музичну діяльність цікавою і насиченою, до того ж музичний матеріал повинен нести в собі елементи несподіваного, незвичайного, дивного, що викликає в дітей інтерес та цікавість до музики.

Застосування ІКТ у роботі з дітьми дошкільного віку полягає в тому, що вихователі та музичні керівники використовують у своїй роботі мультимедійні можливості комп'ютера для підвищення мотивації до полегшення засвоєння дітьми запропонованої музичної інформації різної спрямованості. Яскравим прикладом є мультимедійні презентації – це електронні діафільми, що включають у себе анімацію, аудіо- і відеофрагменти з елементами інтерактивності, що дозволяє об'єднувати дані,

анімацію і графічні зображення, звук й переводити їх з аналогової форми в цифрову та й навпаки.

Використання ІКТ у музичному вихованні дітей дошкільного віку на музичних заняттях у закладах дошкільної освіти дає такі переваги й допомагає вирішити теж ряд завдань:

- у дітей поліпшується процес запам'ятовування музичного, як теоретичного так і практичного матеріалу;
- використання віртуальних музичних інструментів та програм покращує розуміння дітьми різних музичних жанрів та розвиває їхній музичний смак;
- інформація на екрані (музична гра, рух, звук, мультиплікація, уривки із кінофільмів, та ін.) викликають у дітей зацікавленість, розвивають асоціації;
- можливість обміну музичними творами та досягненнями через віртуальні платформи створює позитивний зв'язок між закладом дошкільної освіти, дітьми та їхніми батьками;
- у дітей розвивається інтерес до самостійного виконання музичних інтерактивних завдань.

Використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у музичному вихованні дітей дошкільного віку на музичних заняттях у закладах дошкільної освіти є актуальним та перспективним напрямом. Це обґрунтовано необхідністю врахування сучасних технологічних засобів у педагогічному процесі з метою ефективного розвитку музичних навичок та творчого потенціалу дітей дошкільного віку, а саме:

1. Впровадження віртуальних музичних інструментів: застосування віртуальних музичних інструментів та програм дозволяє дітям експериментувати з звуками та мелодіями у віртуальному середовищі, що розвиває їхню музичну чутливість. Наприклад: **GarageBand (iOS) GarageBand** – це додаток для iOS-пристроїв, який дозволяє дітям експериментувати з різними музичними інструментами, створювати власні композиції, записувати голос та навіть створювати музичні відеоролики. Додаток має інтуїтивний інтерфейс, що підходить для дітей; **Sesame Street Makes Music (iOS, Android**) – ця програма, яка базується на відомому телешоу «Sesame Street», дозволяє дітям дошкільного віку створювати музику та розвивати музичні навички через інтерактивні ігри та завдання, включає в себе різноманітні музичні інструменти та анімованих персонажів, які допомагають дітям розібратися з музичними поняттями; **My Singing Monsters (iOS, Android)** – це гра, яка дозволяє дітям дошкільного віку створювати власних монстрів, які видають різні звуки і мелодії та сприяє розвитку ритму й музичного слуху, оскільки діти повинні створювати гармонійні мелодії; **Incredibox (iOS, Android, веб-версія**) – це інтерактивна програма, яка дозволяє дітям дошкільного віку створювати власні музичні композиції, розміщаючи різні звукові елементи та персонажів, за допомогою якої діти можуть створювати свої власні ритми та мелодії та навіть зберігати свої композиції; **Music Sparkles (iOS**) – ця програма розроблена спеціально для дітей дошкільного віку, допомагає дітям вивчати різні музичні інструменти та розвивати музичні навички через гру, містить анімовані інструменти, які реагують на дотик.

2. Інтерактивні музичні ігри та додатки: використання інтерактивних музичних ігор сприяє веселому та ефективному засвоєнню основ музики, ритму й мелодії. Наприклад: **Music Learning Games for Kids (iOS, Android)** – цей додаток має набір ігор, спрямованих на навчання музичним поняттям та навичкам, діти дошкільного віку можуть вивчати ноти, ритми, мелодії та інші музичні аспекти через ці інтерактивні завдання; **Piano Maestro by JoyTunes (iOS, Android)** – ця програма дозволяє дітям дошкільного віку вивчати гру на піаніно через ігри та завдання, вона має різні рівні складності, від початківців до більш досвідчених музикантів; **Little Piano (iOS, Android)** – це додаток, який перетворює мобільний пристрій в інтерактивне піаніно, діти дошкільного віку можуть натискати на клавіші та відтворювати різні мелодії, що допомагає розвивати їхні музичні навички та креативність; **Magic Piano by Smule (iOS, Android** ця програма дозволяє дітям дошкільного віку відтворювати популярні музичні композиції шляхом натискання на спеціально розроблені клавіші. Вона створена так, щоб бути веселою та захоплюючою, сприяючи розвитку ритму та слуху; **Rhythm Cat (iOS, Android)** – це інтерактивна гра, яка допомагає дітям дошкільного віку вивчати ритм та музичні ритмічні фігури. Гра має різні рівні складності, що дозволяє дітям поступово розвивати свої навички.

3. Мультимедійні презентації та відеоматеріали: використання відео- та аудіоматеріалів дозволяє візуалізувати музичні концепції та історії, надаючи дітям більше можливостей для сприйняття та розуміння музики.

4. Віртуальні музичні екскурсії: організація віртуальних музичних подорожей дозволяє дітям досліджувати різноманітні жанри та стилі музики, розширюючи їхній музичний світогляд.

5. Використання музичних додатків для розвитку вокальних навичок: застосування спеціалізованих додатків для тренування вокальних навичок допомагає дітям розвивати музичний слух та голосові можливості. Наприклад: **SingTrue** – допомагає розвивати музичний слух та вокальні навички, Містить різні вправи на визначення висоти звуку, розширення діапазону голосу та інші корисні функції; **VocalEase** – це додаток для розвитку вокальних можливостей, містить вправи для розслаблення голосових м'язів, підвищення роботи дихальної системи та покращення техніки вокалу; **Vanido** – це додаток для тренувань вокалу, який надає персоналізовані вправи та звукові вказівки для поліпшення голосу та музичного слуху; **Yousician** – є універсальним додатком для вивчення музики, вокал у тому ж числі, пропонує вправи для розвитку голосу, навчання пісень та тренування музичної теорії; **Smule** – є соціальним музичним додатком, який дозволяє співати разом з іншими користувачами, має різноманітні функції для вдосконалення вокальних навичок та вираження творчості; **StarMaker** – це додаток для караоке, який також має функції запису та аналізу голосу, дозволяє користувачам співати, записувати та слухати свій голос; **Karaoke-Sing Karaoke, Unlimited Songs** – додаток пропонує безліч треків для караоке та дозволяє користувачам вибирати пісні для виконання, тренувати голос та поліпшувати вокальні навички.

6. Відеоконференції та віртуальне навчання: залучення відеоконференцій та віртуальних уроків розширює можливості спілкування та обміну музичним досвідом навіть в умовах віддаленого навчання. Наприклад, **Zoom** – платформа Zoom використовується в багатьох закладах дошкільної освіти для відеоконференційних занять; можна використовувати Zoom для організації віртуальних музичних занять з дітьми, ділитися екраном для показу нот та музичних відеороликів; **Google Meet** – популярна платформа для відеоконференцій, яку можна використовувати для віртуальних музичних занять, можна заводити онлайн-зустрічі та використовувати різні віджети для відображення музичних матеріалів; **Microsoft Teams** – корисна платформа ля віддалених музичних занять, можна ділитися екраном та використовувати різні інтерактивні функції; **Skype** – це одна з перших платформ для відеоконференцій, і вона може бути корисною для навчання музики з дітьми дошкільного віку; **Zoom for Education та Google Classroom** – може бути найбільш підходящими для потреби проведення музичного заняття в ЗДО, оскільки вони надають інструменти для організації навчання та спільної роботи з дітьми, як дошкільного так і шкільного віку; **Telegram** – платформа де можна створювати різні музичні канали, та проводити онлайн-заняття з музичного виховання дітей дошкільного віку.

7. Створення власних музичних творінь за допомогою технологій: використання музичних програм для створення власних композицій сприяє розвитку творчості та музичної самовираженості.

Висновки. Впровадження та використання сучасних ІКТ у роботі вихователя та музичного керівника у закладах дошкільної освіти дозволяють зробити музичне заняття привабливим і сучасним, музичний матеріал стає доступним для сприйняття не тільки через слухові аналізатори, але й через зорові; ІКТ допомагають ілюструвати теоретичний і практичний музичний матеріал, а саме розширити понятійний ряд музичних термінів, роблячи їх доступними й зрозумілими дітям. Все це дозволяє збагатити методичні можливості організації спільної діяльності музичного керівника, вихователя й дітей, додати їй сучасного рівня сприймання; активізують творчий потенціал дитини, що сприяє вихованню інтересу до музичної культури, як народної, класичної так і сучасної.

Позитивний потенціал інформаційно-комунікативних технологій полягає у створенні нових можливостей для розвитку дитини дошкільного віку, набуття нового практичного досвіду. В першу чергу це залежить не лише від змісту каналів інформації, але й передовсім від дитини як користувача, від способу і характеру відбору, особливостей сприймання медіа-повідомлень, від того, які програми оглядає, у який спосіб, з ким і в який час. Корисними щодо пізнавального розвитку можуть бути спеціальні освітні передачі, програми науково-популярного характеру, розвивальні комп'ютерні ігри. Цінні з огляду освітнього, естетичного, розвивального потенціалу комп'ютерні ігри можуть зумовити позитивні зміни у різних сферах особистості, стати джерелом наукових знань, культури, задовольняти емоційні, пізнавальні, культурні потреби. Однак, крім переваг, існують загрози, які приховує взаємодія «дитина-медіа», відтак, створення спеціального середовища орієнтованого та формування цифрової компетентності дітей – один із найперспективніших підходів до впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у систему дошкільної та загальної освіти.

Отже, музичне інформаційно-комунікаційне середовище ЗДО буде розвивальним і

безпечним, якщо ним мудро керуватиме педагог. Тому вихователі та музичні керівники повинні слідкувати, щоб яскраві комп'ютерні образи, розважальні елементи не заступали розвивального ефекту роботи. Також повинні враховувати особливості дитячого сприймання та засвоєння інформації. Як відомо, кожен педагогічний колектив шукає нових шляхів поліпшення освітнього процесу та забезпечення його ефективності, а тому застосування ІКТ в закладі дошкільної освіти створює умови для: формування у дітей здатності орієнтуватися в інформаційних музичних потоках; опанування практичних засобів роботи з музичною інформацією на рівні вікових можливостей.

Список використаних джерел

Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. (2021). URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponentadoshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-novaredakciya

Богуш, А. (2013). *Вектор наступності Державних стандартів дошкільної і початкової ланок освіти.* Київ: Початкова школа. 3. С. 1–4.

Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки». (2007). URL: http://zakon.rada.gov.ua/cgibin/laws/main.cgi?nreg=537-16

Кадемія, М.Ю. (2009). *Інформаційно-комунікаційні технології навчання*: термінологічний словник. Львів: Вид-во «СПОЛОМ». 258 с.

Медіаосвіта та медіаграмотність. (2012). Підручник. (Наук. ред. В.В. Різун). Київ: Центр вільної преси. 352 с.

Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку. (2017). Навчальний посібник (За ред. С. І. Матвієнко). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 297 с.

Швачич, Г.Г., Толстой, В.В., Петречук, Л.М., Іващенко, Ю.С., Гуляєва, О. А., & Соболенко, О.В. (2017). *Сучасні інформаційно-комунікаційні технології:* Навчальний посібник. Дніпро: НМетАУ. 230 с.

References

Basic component of preschool education (State standard of preschool education). New edition. (2021). URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponentadoshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-novaredakciya [in Ukrainian]

Bogush, A. (2013). Continuity vector of State standards of preschool and primary education. Kyiv: Elementary school. 3. P. 1–4. [in Ukrainian]

The Law of Ukraine "On the Basic Principles of Information Society Development in Ukraine for 2007-2015". (2007). URL: http://zakon.rada.gov.ua/cgibin/laws/main.cgi?nreg=537-16 [in Ukrainian]

Kademiya, M. Yu. (2009). Information and communication technologies of education: terminological dictionary. Lviv: "SPOLOM" magazine. 258 p. [in Ukrainian]

Media education and media literacy. (2012). Textbook. (Scientific ed. by V. V. Rizun). Kyiv: Free Press Center. 352 p. [in Ukrainian]

Theory and methods of musical education of preschool children. (2017). Study guide (edited by S. I. Matvienko). Nizhin: NSU named after M. Gogol. 297 p. [in Ukrainian]

Shvachych, H. G., Tolstoy, V. V., Petrechuk, L. M., Ivashchenko, Yu. S., Gulyaeva, O. A., & Sobolenko, O. V. (2017). Modern information and communication technologies: Study guide. Dnipro: NMetAU. 230 p. [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Негрій Ольга Іванівна
olganegriy19@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Information about the author:
Nehrii Olha Ivanivna
olganegriy19@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-138-144

Матеріал надійшов до редакції 27. 11. 2023 р.
Прийнято до друку 13. 12. 2023 р.

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-138-144

Received at the editorial office 27. 11. 2023.
Accepted for publishing 13. 12. 2023.

УДК 378.091.212:78.071.2

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ОПТИМІЗАЦІЇ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Олена Переверзєва

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті проаналізовано теоретико-методичні та акмеологічні основи оптимізації диригентсько-хорової підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти; розглянуто методологічне обґрунтування концепції оптимізації диригентсько-хорової підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти.
Об'єктом дослідження визначено процес оптимізації диригентсько-хорової підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти**,** а предметом – своєрідність професійної підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти.
Метою роботи було дослідження та обґрунтування методів оптимізації диригентсько-хорової підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти.
У статті застосовано такі методи дослідження, як теоретичні: аналіз і синтез, індукція і дедукція, абстрагування та ідеалізація, узагальнення, аналогія та моделювання, метод сходження від абстрактного до конкретного; емпіричні методи: спостереження, вивчення документації і продуктів освітньої діяльності, узагальнення незалежних характеристик, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду.
З'ясовано, що практична значимість полягає у науково-методичному забезпеченні процесу професійного становлення і самореалізації майбутніх вчителів музичного мистецтва в закладах середньої освіти.

Ключові слова:
вчитель музичного мистецтва; диригент-хормейстер; техніка диригування; диригентський жест; диригентсько-хорова підготовка; диригентський апарат; методи та прийоми навчання техніки диригування; вчитель-хормейстер.

Resume:
Pereverzieva Olena. Methods and techniques of optimizing the conducting and choral training of a music teacher in the conditions of formal and informal education.
In the article, the object of research is the process of optimization of conducting and choral training of a music teacher in the conditions of integration of formal and informal education.
The subject of the study is the uniqueness of the professional training of a music teacher in the context of the integration of formal and informal education.
The article analyzes the theoretical-methodical and acmeological bases of optimization of conducting and choral training of a music teacher in the conditions of integration of formal and informal education; the methodological substantiation of the concept of optimization of conducting and choral training of a music teacher in the conditions of integration of formal and informal education is considered.
The purpose of the work is to investigate and substantiate the methods of optimization of conducting and choral training of a music teacher in the conditions of integration of formal and informal education.
The article uses the following research methods: theoretical methods – analysis and synthesis, induction and deduction, abstraction and idealization, generalization, analogy and modeling, the method of ascent from the abstract to the concrete; empirical methods: observation, study of documentation and products of educational activity, generalization of independent characteristics, study and generalization of advanced pedagogical experience.
The practical significance lies in the scientific and methodological provision of the process of professional development and self-realization of future music teachers in secondary education institutions.

Key words:
music teacher, conductor-choirmaster, conducting technique, conducting gesture, conductor-choir training, conducting apparatus, methods and techniques of teaching conducting technique, teacher-choirmaster.

Постановка проблеми. Фундаментальна перебудова всієї системи української освіти передбачає перехід до системної підготовки фахівців нової формації, що спирається на принцип суб'єктно-суб'єктних відносин, активно залучає здобувачів вищої освіти до процесу їхнього професійного становлення, націленого на розвиток творчої активності особистості. У зв'язку з цим професійна підготовка у закладах вищої освіти потребує нової орієнтації педагогічного процесу, пов'язаного з використанням нових педагогічних підходів, освітніх технологій і змісту професійної підготовки сучасного викладача, здатного самостійно вирішувати складні завдання у професійної діяльності.

У ситуації, що склалася, одним з основних завдань сучасної вищої школи є підготовка компетентного, гнучкого, конкурентоспроможного фахівця, здатного до продуктивної професійної діяльності, до швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу, який володіє технологіями в своїй спеціальності, умінням використовувати отримані знання при вирішенні професійних завдань. На практиці далеко не завжди фахівці з вищою освітою здатні реалізувати подібні завдання, тому що традиційна підготовка фахівців, орієнтована на формування знань, умінь і навичок в предметної області, все більше відстає від сучасних вимог.

Основою освіти сьогодні повинні стати не стільки навчальні дисципліни, скільки способи мислення і діяльності. Необхідно не тільки випустити фахівця, який отримав підготовку високого рівня, але і залучити його вже на стадії навчання в розробку нових технологій, адаптувати до умов конкретного виробничого середовища, зробити його здатним до прийняття нових рішень.

Сучасна система освіти вимагає зміну підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, оновлення її змісту та технологій навчання, внаслідок чого виникає необхідність дослідження особливостей педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, дослідження форм і методів оптимізації диригентсько-хорової підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти за для розвитку особистості майбутнього вчителя. Теоретичне осмислення проблеми оптимізації диригентсько-хорової підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти є важливим завданням педагогічної науки.

У підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва значне місце займає диригентсько-хорова підготовка як необхідна складова підготовки вчителя-хормейстера, керівника класного та шкільного хору. Здійснюється вона, насамперед, у класі хорового диригування та читання хорових партитур. Така освітня компонента під час підготовки фахівців педагогічної освіти профілю «Музичне мистецтво» відрізняється від інших індивідуальною формою занять.

Важливим та необхідним елементом диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є освоєння техніки диригування. Проте, практика підготовки диригентів-хормейстерів, що склалася, досі не подолала усталених стереотипів розуміння диригентської техніки як основного завдання у цьому виді підготовки.

Мета освітньої компоненти «Хорове диригування та читання хорових партитур» – формування у студентів системи основних знань, умінь та навичок управління хоровим співом дітей та дорослих, підготовка до практичної роботи з хоровим колективом.

Основні завдання дисципліни спрямовані на формування образного мислення та розвитку музичних здібностей здобувачів освіти, навчання їх методів засвоєння вокально-хорового твору та пошуку диригентського жесту, що адекватно відображає створений в уяві «внутрішній хор», удосконалення різних видів діяльності диригента (вокальне та інструментальне виконання, диригування, аналіз хорових партитур з метою виявлення художнього задуму композитора, поета, виконавчих засобів виразності, уміння розробки плану репетиційної роботи з хором, її аналізу), навчання професійного вміння управління хоровим колективом.

З огляду на мету та завдання освітньої компоненти, а також спираючись на наявні дослідження в цій галузі, ми вважаємо за доцільне виокремити в диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва такі структурні компоненти: методологічний, теоретичний, методичний та технологічний. Техніка диригування входить до технологічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва як важливий засіб управління хоровим виконавством, і містить основні принципи постановки диригентського апарату, вміння передачі метроритмічної організації музики, темпу, динаміки, звуковедення та характеру звуковидобування, виконання ауфтактів та ін.

Вчитель музичного мистецтва в школі як творча покликаний виконувати безліч функцій, серед яких значне місце займає робота зі створення та керівництва хоровим колективом школярів або педагогів. І в тому, і в іншому випадку від нього вимагається вміння керувати виконавцями за допомогою мануальних (диригентських) засобів. У той же час цей процес утруднюється, тому що кожен учасник колективу має свою манеру виконання і власне уявлення про звучання твору. Перед диригентом завжди стоїть складне завдання – підпорядкувати собі безліч виконавських індивідуальностей, направити зусилля в єдине зростання всього колективу. У зв'язку з цим слід звернутися до засобів, які знаходяться в розпорядженні диригента, серед яких перше місце займають диригентський жест, техніка диригування (чим досконаліша техніка диригування, тим легше диригенту досягти поставленої мети – переконливої виконавської інтерпретації).

Сучасна система освіти, перебуваючи у стані реформування, не знижує вимог до якості підготовки вчительських кадрів. Попри враховані стандарти не можна забувати і про консервативні підходи в навчанні, які є необхідним фундаментом для самовизначення педагога-музиканта. Йдеться про комплекс традиційних методів, застосованих у класі з хорового диригування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під диригентською технікою деякі музиканти розуміють засіб втілення музичного образу в жестах, засіб вираження змісту музичного твору (С. Козачков, А. Іванов-Радкевич, І. Мусін, К. Ольхов, В. Соколов). Наприклад, К. Ольхов під технікою диригування розуміє цілеспрямованість, своєчасність (гостра ритмічність), раціональність (відсутність зайвих рухів) та відточеність диригентських жестів, тобто таке володіння диригентським апаратом, коли диригент досягає максимальної точності

виконання при найменшій витраті фізичної енергії.

Інші диригенти (І. Розумний, М. Канерштейн) під технікою диригування розуміють прийоми управління хором чи оркестром, що виконує музичний твір.

Треті у визначенні поняття «техніка диригування» поєднують виразну та управлінську функції. К. Птиця під технікою диригування розуміє володіння диригентською системою жестів, що забезпечує зрозуміле хоровому колективу, оркестру виявлення художніх задумів керівника та вміння керувати виконанням.

До визначення поняття «техніка диригування» належать не тільки прийоми управління хором чи оркестром, а й розуміння її як втілення музичного образу в жестах, засіб вираження змісту музичного твору.

На думку Л. Безбородової під час освоєння техніки диригування постають два завдання: оволодіння диригентськими прийомами та відбір жестів для втілення музичного образу. Це лише підтверджує відому тезу, що техніка диригування, як одна з найважливіших форм прояву виконавського процесу, не може існувати і, тим паче, вивчатися сама по собі; вона є лише засобом розкриття конкретного музичного змісту, засобом впливу на виконавців.

Досліджено і вивчено досвід провідних диригентів-хормейстерів, який стосується освоєння студентами елементів диригентської техніки, засобів виразності диригентського жесту, проаналізовано методи роботи в класі (наочний, словесно-пояснювальний, емоційно-змістовного контексту). Запропоновано оптимальні поєднання різних методів для кожного етапу розвитку учня як музиканта так і диригента.

Про методи освоєння диригентського жесту в процесі професійної підготовки досить багато писали відомі диригенти, педагоги, хормейстери – Л. Двойнос, Г. Дехант, С. Козачков, а також П. Чесноков, Ю. Дмитрієва, В. Живов, Л. Безбородова, І. Мусін, Н. Малько, К. Птиця, К. Ольхов, А. Свєшніков, В. Соколов, Л. Уколова та ін.

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на зміни соціально-історичних умов побутування, система освіти вимагає зміну підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, оновлення її змісту та технологій навчання, внаслідок чого виникає необхідність дослідження особливостей педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, дослідження форм і методів оптимізації диригентсько-хорової підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти задля розвитку особистості майбутнього викладача музичного мистецтва. Теоретичне осмислення проблеми оптимізації диригентсько-хорової підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти є важливим завданням цієї наукової праці.

Формулювання цілей статті. Метою роботи є визначення методів та прийомів роботи над технікою диригування у класі хорового диригування та читання хорових партитур, простеження можливостей використання тих або інших методів на початковому етапі навчання хорового диригування з метою формування професійної самосвідомості здобувача вищої освіти, майбутнього педагога-музиканта, хормейстера.

Виклад основного матеріалу дослідження. До оволодіння технікою диригування належить цілий комплекс умінь та навичок, які набувають здобувачі освіти – майбутні вчителі музичного мистецтва.

Умовно роботу над технікою диригування можна поділити на етапи: підготовчий, початковий (1 курс), основний (2-3 курси) та завершальний (4 курс).

Підготовчий етап спрямований насамперед на підготовку диригентського апарату (корпусу, рук, ніг, голови) до оволодіння диригентською технікою, знайомство з диригентським апаратом та його можливостями у відображенні виконавського образу твору, з диригентським жестом та його властивостями, з елементами диригентського жесту, принципами диригентських рухів.

На початковому етапі освітньої компоненти «Хорове диригування та читання хорових партитур» передбачено освоєння прийомів диригування в різних розмірах: вступу та зняття звуку на різні частки такту, способів передачі ритмічних малюнків, звуковедення, показу фермат та ін.

На основному етапі навчання техніці диригування акцент у програмі ставиться на вдосконаленні вмінь та навичок, отриманих на початковому етапі, а також освоєння складніших у технічному плані прийомів управління хоровим звучанням. Наприклад, диригування в більш складних темпових, ритмічних та динамічних умовах, дроблення та укрупнення часток диригентської схеми, диригування в дуже повільних та дуже швидких темпах та ін.

Завершальний етап освоєння техніки диригування спрямований на рішення виконавчих завдань з використанням різних прийомів диригування в оперних сценах, творах великої форми, у тому числі розвиток умінь

охоплення великих творів, яскравого та виразного показу музичного розвитку в цих творах.

Таким чином, найважливішими етапами роботи над диригентською технікою слід вважати підготовчий та початковий. Саме на них закладаються і формуються всі основні практичні вміння та навички в техніці диригування.

Розглянемо основні методи та прийоми роботи над технікою диригування на підготовчому та початковому етапах роботи.

Так як диригентські рухи у повсякденному житті практично не зустрічаються, потрібен ряд рухових та слухомоторних вправ підготовчого характеру.

Починати роботу над технікою диригування слід із вправ на різні частини диригентського апарату. Окремо виробляється стійка – позиція ніг, корпусу та голови. Можливі вправи на чергування розслаблення елементів диригентського апарату та правильної підготовчої стійки диригента, коли всі його частини тіла зібрані та мають правильну позицію (ноги розставлені, права нога трохи попереду, корпус прямий, плечі розгорнуті, голова піднята).

Руки, як головна і найважливіша частина диригентського апарату, вимагають особливої уваги та низки спеціальних вправ. Основна проблема на початковому етапі – «затисненість» рук і плечового пояса. Тому починати роботу потрібно з перевірки та вивільнення, якщо потрібно, цієї частини диригентського апарату. До таких вправ ми зараховуємо: розслаблення окремих частин руки (кисті, передпліччя, плеча) зі становища витягнутої, піднятої руки; кругові обертання кистю, передпліччям, «млин» всією рукою вперед, назад, обома руками разом. Корисні, паралельно з розслаблюючими вправами, вправи на координацію рухів: «млин» обома руками в різні сторони, кругові рухи кистю що сходяться і розходяться, передпліччям, «малювання» кистю різноманітних геометричних фігур (дуга, коло, трикутник, квадрат). До того ж слід особливо звертати увагу на правильну постановку кисті – долонею вниз, із закругленими, вільно розведеними пальцями. Всі рухи повинні бути природними та пластичними.

Допоможе, на наш погляд, показ та порівняння рухів із музичної виконавчої діяльності та життєвих асоціацій. Наприклад, постановка руки як при взятті звуку на фортепіано, «малювання» уявним пензликом на стіні, «кидання дитячого м'яча» об підлогу, стіну, «прощальне махання хусткою» тощо.

Підготовчий етап у часі нетривалий, вправи займають 10-15 хвилин кожного заняття та проводяться невеликими групами (3-6 студентів).

Вже за декілька занять можна перейти до вправ, які у майбутньому послужать основою для оволодіння технікою диригування. До таких вправ можуть належати:

– кругові рухи руки з віддачею (гра в скакалку): рука під час руху вгору сповільнює рух, і прискорює його під час руху від верхньої точки до нижньої, як би ударяючи об уявну площину;

– відскок від різних площин (стола, долоні іншої руки, уявної площини) вгору, убік у різних точках і різних рівнях.

Такі вправи слід урізноманітнити за рахунок постановки проблемних завдань: промаршувати, «прокрокувати» рукою різні марші – військовий, спортивний, дитячий; залучати асоціативні зв'язки («стрибки» рукою з розбігу та з місця, підскок – вдих, падіння руки – видих та ін.).

Більшість часу на початкових групових заняттях відводиться освоєнню тактування диригентських сіток. Робота ця копітка, вимагає систематичності та послідовності в освоєнні малюнка та пропорцій сіток. За визначенням П. Чеснокова, основою техніки диригування є тактування – «метрономування». Опанування цієї навички для музиканта не становить труднощів. За допомогою техніки рук можна досягти одночасності виконання, динаміки, агогіки тощо; але без образного уявлення та наснаги техніка мертва, як і наснага безплідна без техніки. Як зазначав К. Ольхов, техніка та наснага завжди мають бути злиті воєдино.

Одним із важливих елементів техніки диригування є ауфтакт. Під ауфтактом у диригуванні йдеться про замах, попередній помах, жест-імпульс, тобто специфічний диригентський жест, що передує та організує виконання в плані темпу, ритму, динаміки, штриха, початку, закінчення, фермат. Ауфтакт – це найважливіша складова частина диригентської техніки. Починати роботу над ним слід з пояснення ролі та значення ауфтакту, його показу загалом та окремих елементів. Першим відпрацьовується ауфтакт вступу. Окремі його елементи (відскок, віддача) освоюються вже на початковому етапі роботи над технікою диригування. Тому подальша робота над ауфтактом полягає у відпрацюванні навички показу дихання в різних сітках тактування напочатку різних долей (повний ауфтакт).

Робота над ауфтактом неможлива при затисненні рук, тому починати її слід тільки при повній їхній свободі від м'язового затискання.

При цьому необхідно знайти жест, який був би одночасно досить імпульсивним, але не хаотичним, здатним проспівати долю. Тому на цьому етапі роботи можна вдатися до асоціацій типу: «укол голкою», «доторкніться до гарячого», «тягніть звук, а не кидайте його», «доторкнувшись до звуку, ведіть його», «рука зависає, як приклеєна» та ін.

Після роботи над ауфтактом вступу освоюються інші види ауфтакту: ауфтакт зняття, неповний ауфтакт. Починати роботу над ауфтактом зняття слід зі зняття довгих не ферматних звуків. У цьому випадку рука диригента після імпульсу рухається у бік подальшої долі, де й знімає звук. Наступний етап роботи над жестом зняття – це зняття прийомом поділу долі та прихованого поділу залежно від характеру, темпу та ритму музики. І, нарешті, під час роботи над цим жестом відпрацьовується ауфтакт зняття фермат (серединних та заключних).

Відпрацювання затриманого ауфтакту та ауфтакту наближення може бути перенесене на пізніші терміни основного етапу, коли освоюються складніші музичні твори, які потребують застосування цих видів ауфтакту.

Для відпрацювання показу різних видів ауфтакту можна запропонувати наступні прийоми:

– рахунок вголос або відстукування рукою внутрішньдолевого пульсу;

– акцентування рахунком або відстукуванням руки долей, що відіграють роль звукового ауфтакту;

– вимовляння вголос (потім подумки) окремих складів для знаходження точного часу для ауфтакту.

Звичайно, на першому етапі відбувається лише первісне засвоєння всіх навичок показу різних видів ауфтакту. Їхнє закріплення та вдосконалення відбудеться пізніше на різних хорових творах в основному етапі роботи у класі хорового диригування.

Техніка диригування – важливий та необхідний елемент диригентської підготовки. Проте, як випливає із завдань диригентської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (навчання професійному вмінню управління хором у класній та позакласній роботі), головне призначення диригентського жесту – спілкування з виконавцями, вплив на них у процесі виконання музики. Таким чином, розвиток мануальної техніки вимагає й інших методів навчання, ніж, на жаль, тих, якими досі користується музична педагогіка.

У практиці навчання хоровому диригуванню переважають репродуктивні: наочно-слухові та пояснювально-ілюстративні методи. Звичайно, обійтися без них неможливо, але обмежуватися лише ними неможна. О. Мусін вважає, що навчання диригуванню має бути спрямоване не на заучування рухів, а на розвиток самих здібностей, що лежать в основі мануальних засобів диригування. Він пропонує шлях більш довгий і важкий, але цінніший для виховання диригента. У цьому випадку методика навчання має бути спрямована, перш за все, на розвиток здібностей і якостей, необхідних у тому, щоб виразні прийоми диригування віддзеркалювали спонукання диригента, його виконавські наміри, отже, могли впливати на виконавців.

Для розвитку в людини будь-яких здібностей потрібно мати ясне уявлення про те, що саме необхідно розвивати і для якої мети. На нашу думку, серед завдань диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва слід виокремити формування образного мислення та розвиток музичних здібностей, що дозволить повністю освоїти вміння керування хором.

Діяльність вчителя – насамперед, творчість. Для розвитку ініціативи здобувачів освіти, самостійності у вирішенні навчальних завдань, прагнення до творчості, в методах підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва необхідно ширше використовувати проблемне навчання, творчі прийоми. Завдання досить важке, що пов’язано, перш за все, з недостатньою кількістю годин на цей вид підготовки вчителя музичного мистецтва, але можливе для здійснення, якщо використовувати активні методи, у тому числі і в інших дисциплінах (хоровий клас, хорознавство та хорове аранжування, основний музичний інструмент, теорія та методика музичної освіти та ін.).

У музичній педагогіці накопичено значний досвід використання творчих методів підготовки вчителя музичного мистецтва. Наприклад, В. Живов під час аналізу хорового твору пропонує використовувати проблемно-пошукові завдання: як передати жестом особливості фразування хорового твору, або: якими прийомами можна вплинути на зміни тембрового забарвлення звуку.

Широко відомий метод обіленого тексту Е. Сет, коли студенту пропонується самому визначити характер звуку, стиль твору, фразування, темп, нюанси, голосоведення, дихання, навіть скласти текст. Такі завдання сприяють розвитку навичок слухового аналізу, активізують музичне та творче мислення, сприяють розвитку самостійної пізнавальної діяльності.

Для підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до практичної роботи з

хором важливий постійний зв'язок занять у класі хорового диригування з роботою у хоровому класі. Необхідно на всіх етапах диригентської підготовки, включати в заняття освоєння прийомів роботи з хором. Наприклад, прийом «програмованих помилок», що полягає в невиконанні концертмейстером або педагогом необхідних вказівок у хорових партитурах під час виконання та при диригуванні студентом. Це сприяє розвитку слухової реакції, набуття умінь та прийомів репетиційної роботи з хором. У підготовці вчителя-хормейстера необхідно формувати вміння представляти звучання хорової партії та хору в цілому. З цією метою багато уваги у класі хорового диригування приділяється роботі з партитурою. У цьому виді роботи використовується безліч прийомів, спрямованих на розвиток слуху та слухової уваги, самоконтролю, музичного мислення тощо. Наприклад, одночасне виконання мелодії на інструменті, її спів і тактування. Цим завданням відповідає розроблений Є. Красотіною метод уявного проспівування хорових партій і початок співу вголос за знаком педагога.

Корисним прийомом є прослуховування та аналіз хорового звучання у записі. Для розширення загального та музичного кругозору можна використовувати знайомство з відповідними музиці творами літератури й образотворчого мистецтва. Такі прийоми створюють умови для виникнення у студентів узагальнених музичних образів та творчого підходу до виконання.

Для розвитку самостійності майбутнього вчителя музичного мистецтва можливе використання моделювання репетиційного процесу, створення та вирішення педагогічних ситуацій, що виникають у практичній вокально-хоровій роботі. У музичній педагогіці для розвитку творчої художньо-практичної діяльності використовуються методи диверсифікованого аналізу та метод порівняльних характеристик. Ці методи спрямовані на виявлення взаємозв'язку та взаємовпливу музики та тексту в хоровому творі та особливостей ритму, інтонацій та інших засобів музичної виразності.

В хоровому диригуванні, як й у будь-якому іншому мистецтві, технічна і художня сторони тісно взаємопов'язані. Більше того, вони коригують одна одну. Тому у них диференціювання можливе лише в теоретичному аспекті, щоб визначити диригентську техніку як засіб спілкування з виконавцями і як сукупність дій для повідомлення інформації, а також як засіб контролю за виконанням. Дуже влучно охарактеризував цей взаємозв'язок відомий диригент Д. Китаєнко на прикладі методики свого педагога Є. Кудрявцевої. Він зазначає, що для неї важливо було, щоб диригент міг спокійно, вільно керувати своїм диригентським тілом і руками, щоб він міг спокійно, швидко розуміти під час диригування і знати, що сказати під час зупинки, щоб він міг фіксувати і свої помилки. Є. Кудрявцева наголошує на тому, що не можна починати диригувати до того, поки ти не зрозумів і не почув руху, в якому буде звучатиме твір.

За своєю сутністю, робота над технікою являє собою вивчення диригентської мови жестів і відбір найбільш дієвих для вирішення певних виконавських завдань. У процесі такої роботи необхідно також враховувати індивідуальні особливості конкретного диригента, тому у навчанні майбутніх диригентів-хормейстерів питання постановки диригентського апарату вирішуються у безпосередньому зв'язку з технічною і художньою складовою. Таким чином, слід говорити про наявність кількох етапів у розвитку хорового диригента.

На першому (репродуктивному) етапі студент не здатний адекватно, точно в жесті, виразно передати звучання музичного твору. Частково це відбувається через відсутність досвіду висловлювання свого розуміння музики в жесті, але найчастіше через слабке володіння своїм тілом, а саме: руками, мімікою тощо. Тому так важливо на початковому етапі занять з постановки диригентського апарату виробити у студента такі види рухів, які є природними і вільними у плані м'язової роботи.

Це стосується в цілому розташування в просторі корпусу, ніг, голови, рук. Виразне значення корпусу тіла полягає в тому, що диригент повинен випромінювати упевненість, отже стояти прямо, бути підтягнутим, вільно розгорнувши плечі. Недопустима скутість, яка служить для виконавців сигналом напруги та затисненості звуку. Стійке положення корпусу забезпечують ноги, злегка розставлені на ширину двох ступенів. Положення голови безпосередньо пов'язане з мімікою обличчя і диригентським жестом. Неможливо домогтися виразного співу, якщо вираз обличчя і погляд диригента не будуть відповідати емоційної наповненості жесту. Особливо важливо це враховувати в роботі з дитячим колективом, де вчителю доводиться вибудовувати емоційний ряд твору спільно з дітьми. Руки розташовуються у середній позиції, щоб забезпечити вільний рух у будь-який бік (по вертикалі і по горизонталі). Сказане вище не зменшує пріоритету роботи над технікою диригентського жесту. Адже саме жестом хормейстер показує найтонші нюанси емоцій,

переходи від одного стану до іншого. Разом з тим, висловлення почуттів у виразних рухах неможливо точно описати, але основою для них, безсумнівно, являються м'язова свобода і невимушеність рухів.

На цьому репродуктивному етапі основними методами роботи є наочний показ і словесне пояснення тих чи інших дій. Педагог демонструє студенту можливість диригентського жесту, звертаючи увагу на м'язову свободу, узгодженість рухів різних частин рук, відчуття цілісності. Студент, як правило, намагається копіювати дії педагога. У цьому випадку краще працювати перед дзеркалом, тоді у нього з'являється можливість переконатися у правильності виконання вправи і контролювати себе збоку.

Не можна вимагати від диригента абсолютної м'язової свободи, необхідно пояснювати студенту, що свобода рухів передбачає раціональне напруження груп м'язів відповідно до умов необхідного руху. Неперервність і органічність жесту в диригуванні передбачає правильне і точне чергування напруги і розслаблення, що створює в м'язах вільний потік енергії. Саме ця енергія є відправною точкою у формуванні змістовності, емоційності диригентського жесту.

Розглянемо деякі конкретні вправи, спрямовані на розвиток технічних навичок у майбутніх вчителів-хормейстерів. Вони є необхідним засобом оволодіння технікою. Ціль вправ – досягнення розкутості диригентського апарату, розвиток метроритмічного почуття та налагодження координації. Залежно від реальної ситуації можна скорочувати або збільшувати кількість вправ, складати нові або ускладнювати існуючі вправи. По суті, запропонований набір повинен стати основою для розробки алгоритму освоєння диригентської техніки для кожного студента індивідуально.

Усі вправи слід розділити на дві категорії: 1) фізичні вправи з елементами диригентської техніки: на звільнення м'язів, суглобів (піднімання, опускання і перенесення рук, кистьові рухи, зміна позицій, планів показу та ін.); 2) вправи, безпосередньо пов'язані з технікою диригування (покази вступів, зняття, вивчення різних схем тактування).

Загальними вимогами для виконання всіх вправ є: попереднє моделювання своїх дій у мисленні (в уявленні складається послідовність рухів від початку до кінця вправи); обов'язкове образне наповнення будь-якого технічного завдання, вибудовування емоційного ставлення з позиції конкретного образу (передача різних настроїв, що впливають на інтенсивність, наповненість рухів – світло, наполегливо, безтурботно, з відчаєм тощо); мотиваційно-вольовий контроль за виконанням рухів зі звільнення, щоб уникнути механічних повторень. У цьому випадку починає діяти метод емоційно-змістовного контексту, коли один і той же рух буде виконано по-різному залежно від представленого образу. Згідно досвіду роботи в класі диригування, виконання вправ полегшують асоціації з повсякденного життя: погладити кошеня, кинути м'яч, пофарбувати вертикальну поверхню та ін.; дещо важче вдається передати почуття: ніжність, схвильованість, смуток, агресію та ін. Усе залежить від життєвого досвіду та емоційної розкутості конкретного студента. Від педагога потрібні винятково індивідуальний підхід і покрокова тактика в роботі з кожним студентом. Звернемося до конкретних вправ.

Вправи першої категорії є базовими, без них неможливий розвиток диригентських навичок:

1. Стоячи вільно і невимушено, повільно домогтися максимальної розслабленості в руках (висять уздовж корпусу), потім плавно підняти витягнуті руки і зупинити їх у вертикальному положенні. При підйомі, зберігаючи пряму лінію руки, спробувати відчути напругу окремих груп м'язів. Після фіксації рук у вертикальному положенні зосередитися на повному їхньому розслабленні, при цьому руки падають, розгинаючись у плечах, ліктях і кистях. Вправи можна виконувати і двома руками одночасно, і кожною рукою окремо.

2. Зафіксувати руку у вертикальному положенні. Розслабити кисть, потім знову підняти вертикально. Слідкувати за тим, щоб кисть не просто опускалася, а падала, фіксуючись у зап'ясті. Виконати аналогічним чином розслаблення руки до ліктьового, а потім і плечового суглобів.

3. Повільно піднімати максимально вільну, розслаблену руку. Рух починати з кисті, яка веде за собою передпліччя, плече, плавно та поступово включаючи в рух всю руку. Опускання проводиться у зворотному порядку.

4. Обертальні рухи рукою: рука плавно піднімається у вертикальне положення, відводиться трохи назад і робить вільний кидок вниз, повертаючись у вихідне положення. Зробивши рух, подібний до кола, рука не зупиняється, а здійснює рух по інерції вгору і опиняється знову у вертикальному положенні. Продовжувати повторювати вправу без зупинки, при цьому корпус повинен бути максимально нерухомим, дихання рівне, ноги не напружені. При виконанні вправи можна чергувати напрямки руху руки.

5. Розташувати кисть на одному рівні з передпліччям. Краще розпочинати роботу

сидячи, поклавши передпліччя на стіл так, щоб кисть могла рухатися вгору і вниз. Повільно піднімати кисть до крайнього можливого положення при вільному русі зап'ястя. Опустити кисть повільно до рівня з передпліччям. Потім також повільно опускати кисть до крайнього нижнього положення і піднімати до рівня передпліччя. Повільно рухати рукою в горизонтальній площині вправо та вліво до крайнього положення, щоразу повертаючись у вихідну позицію.

Темп вправ має бути повільним. На послідовних етапах їхнього освоєння необхідно відточувати ритмічність дій, а потім збільшувати швидкість виконання, не створюючи при цьому зайвої напруги. Самому студенту слід орієнтуватися не на зорове сприйняття, а на м'язово-слухові відчуття.

Найбільш рухомою частиною руки вважається кисть, яка може працювати як автономно, так і в поєднанні з іншими частинами руки. Застосування самостійних рухів кисті диктується здебільшого не технічними, а художніми завданнями. Часто кистьові рухи використовуються у музиці легкого, повітряного характеру. Велика роль кисті в управлінні швидким темпом музики, за допомогою дуже незначної амплітуди жесту. Це можна зробити лише вільною рукою. До виконання творів, що вимагають легких кистьових рухів, студенти, як правило, приступають на 2 курсі, але готувати кисть до виконання таких художніх завдань необхідно заздалегідь. Водночас найчастіше робота над кистьовим рухом символізує другий етап, що розвиває освоєння диригентської техніки, де поряд із словесно-пояснювальним методом активно використовується метод емоційно-смислового контексту, що передбачає диригування невеликих хорових творів (Ц. Кюї «Осінь», «Травичка зеленіє» та ін.).

Хороші результати дає така вправа. В основному положенні руки робити повільно кругові рухи кистю спочатку за годинниковою стрілкою, потім проти неї, уникаючи поштовхів. Кисть знаходиться в положенні долонею вниз завжди, її форму можна міняти (розкрита долоня, призбирана кисть), але не можна застосовувати рух передпліччя. Починати роботу слід з малої амплітуди, домагаючись максимально рівного кругового руху. Збільшувати темп та амплітуду треба поступово.

Перераховані вище вправи безпосередньо готують студента-диригента до освоєння штрихів, якості звуковедення, основним з яких є штрих легато. Він передбачає зв'язний спів, а значить рухи руки повинні бути рівномірними, врівноваженими у прагненні до точки і віддачі під час переходу до наступної частки. Така рівність руху можлива, якщо рука відчувається як цільногнучка, а м'язовий тонус перетікає з однієї її частини до іншої.

Освоєння студентами штриха легато здійснюється паралельно з поясненням їм основних схем диригування (дво-, три- та чотиридольної). Починають, як правило, з тридольної схеми у спокійному темпі, щоб забезпечити усвідомлення та контроль за структурою руху: визначення напрямку замаху та прагнення, положення точок на уявній площині у поєднанні з округлістю ліній, рівномірністю рухів та м'якістю дотику до точки. В ідеальному виконанні єдиний, цілісний рух руки має відобразити весь шлях розвитку мелодійної фрази – від її вихідного пункту до вершини та завершення. Важливо на цьому етапі занять співвідносити момент дотику до точки і реального звуку (голосом чи на інструменті). Тоді в подальшому вдасться уникнути безопорного диригування та помилок у схемі тактування.

На прикладі конкретних творів можна допомогти студентам відчути різницю у звучанні легато та нонлегато, яке характеризується більшою прямолінійністю руху, прискоренням до точки, крапкою-ударом. Наприклад, у хорі «Гірський вітер» Т. Попатенко у маршевому характері явно відчувається чітке нонлегато в ході акордів, оформлених у пунктирному ритмі, а в ліричному хорі «Ранок» О. Бойка не можна не почути плавних переходів одного співзвуччя до іншого в прагненні до кульмінації всієї фрази.

Робота над окремими штрихами поступово переростає в диригування окремих фраз та музичних речень, що вимагають відбору відповідних образів, жестів (творчий етап). Виявлення елементів музичної мови, що підлягають втіленню у жесті, здійснюється в результаті аналізу та обговорення твору з педагогом (який характер звуковедення, ритм, динаміка тощо). Для того щоб переконливо передати в диригуванні характер твору, втілений у ньому музичний образ, студенту необхідно поринути у культурний простір, пов'язаний безпосередньо з авторами, жанром, епохою, коли він створювався. Без розуміння контексту появи музики важко відчути та усвідомити особливості стилю, музичної мови композитора.

Вважаємо за необхідне під час використання методу емоційно-смислового контексту у спільній зі студентом роботі звертатися до суміжних видів мистецтва, проводити стильові паралелі з архітектурою, живописом, літературою, поезією, театром.

Вже з перших кроків у диригуванні студенту можна давати завдання вивчити історію певного жанру (наприклад, української ліричної

протяжної та хороводної), проаналізувати поетичний текст хорового твору, порівнявши його з оригіналом, спробувати зрозуміти, чому композитор змінив рамки тексту. Дуже корисно залучати до обговорення студентів класу, що освоюють інші твори, тим самим розширюючи поле їх сприйняття та збагачуючи знання. Про переваги колективної роботи у класі диригування слід наголосити ще й тому, що вона стає своєрідним мовним тренінгом: вчить грамотно говорити, оформлювати свою думку, сприяє накопиченню словникового запасу, що визначає логіку аргументування тощо. Все це остаточно готує студента-диригента до роботи з хоровим колективом.

На нашу думку, диригентсько-хорові дисципліни можуть виступити ефективним педагогічним засобом у процесі оптимізації диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти.

Внутрішня вмотивованість здобувача вищої освіти на власний розвиток у процесі оптимізації диригентсько-хорової підготовки сприяє розвитку таких професійно необхідних здібностей і навичок як:

· формування технологічного мислення педагога-музиканта (у процесі роботи над вокально-хоровим твором у здобувача вищої освіти виробляється усвідомлена увага до процесів вокального звукоутворення і ведення звуку, співочої дикції та іншим параметрам вокально-хорової звучності);

· формування оціночно-аналітичних навичок (у процесі співу здобувачем вищої освіти ведеться цілеспрямована робота із виявлення, співставлення і порівняння якісних параметрів власного і колективного звучання);

· вироблення навичок контролю і саморегуляції (усвідомлений спів у хорі сприяє вдосконаленню індивідуальних співочих відчуттів здобувачів вищої освіти, серед яких виокремлюємо: слухові, м'язові, вібраційно-резонаторні відчуття, що виконують функції контролю і регулювання вокального процесу);

· вироблення навичок педагогічного контролю і діагностики (у процесі хорової діяльності у здобувачів вищої освіти розвивається найважливіша якість слуху педагога-музиканта – «вокальний слух», покликаний контролювати якість співу за такими параметрами, як: єдина вокальна манера і принципи звукоутворення, володіння співочим диханням і ведення звуку, однаковість тембрового забарвлення, різні види хорового ансамблю);

· формування творчої самостійності і художньо-артистичної волі (під час виконання хорового репертуару, художньої метою якого виступає донесення художньо-образної ідеї твору, відбувається вироблення широкого спектру індивідуальних якостей особистості: творча воля виконавця, активна особистісна позиція, самостійність).

У процесі оптимізації диригентсько-хорової підготовки здобувач вищої освіти набуває наступні професійно-необхідні результати:

· формування умінь проектної діяльності (створення початкового уявлення про художні образи в поетичному і нотному текстах; виконання хорової партитури на фортепіано; вокальне виконання голосів всіх хорових партій; музично-теоретичний, вокально-хоровий аналіз хорової партитури і створення виконавської трактування – інтерпретації);

· розвиток дослідницьких навичок (необхідність розкрити суть творчої роботи композитора і поета, знайти відповідність композиційних рішень задуму сприяє розвитку блоку дослідницько-аналітичних навичок: порівняння, зіставлення, аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення з позицій музикознавця, вокаліста, інструменталіста, педагога, аранжувальника, диригента-хормейстера);

· оснащеність технологією роботи над вокально-хоровим твором (у процесі репетиційної роботи над вокально-хоровим твором здобувач вищої освіти здійснює постановку педагогічних і виконавських цілей, послідовно реалізує поставлені завдання);

· формування комунікативних умінь і навичок (творча взаємодія диригента і хорового колективу здійснюється за допомогою мануальних диригентських жестів; візуальних, мовних, вокальних, вольових комунікацій);

· формування професійно-особистісних якостей (управлінська воля, організаторські здібності, комунікабельність).

Підсумовуючи, наголосимо на основних положеннях, в яких відображені педагогічні можливості диригентсько-хорових дисциплін для оптимізації диригентсько-хорової підготовки майбутнього педагога-музиканта.

· Диригентсько-хорові дисципліни характеризуються тісною інтеграцією. Зміст кожної дисципліни представлено п'ятьма напрямками професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта (теоретичні, технологічні, дослідницькі, виконавські, педагогічні).

· Форми навчання диригентсько-хорових дисциплін мають широкий діапазон – це лекції, практичні заняття, семінари, індивідуальні заняття, позааудиторні форми самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Слід зауважити, що ефективність досягається за умови

чергування різних форм навчання або їхнього комплексного застосування.

· Освоєння диригентсько-хорових дисциплін на практичних заняттях дозволяють створювати умови, максимально наближені до професійної практики педагога-музиканта, що сприяє формуванню досвіду професійної діяльності і культури самоосвіти педагога-музиканта.

· Самостійна робота здобувача вищої освіти в аудиторних і позааудиторних формах є провідним видом навчально-пізнавальної діяльності освоєння диригентсько-хорових дисциплін. До того ж, сучасні вимоги до навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти орієнтують здобувачів вищої освіти на систематичну навчально-науково-дослідну роботу.

Висновки. Таким чином, незважаючи на те, що процес диригування та практична робота з хором є творчим процесом, і в ньому закладено проблемну ситуацію, його освоєння неможливе методами теоретичного вивчення та практичного закріплення зразків. Необхідні такі методи та прийоми підготовки, за якими у майбутніх вчителів музичного мистецтва будуть розвиватися здібності до творчого рішення музично-виконавчих завдань.

В публікації обґрунтовано ефективність використання комплексу методів (наочний, словесно-пояснювальний, емоційно-смисловий контекст) для освоєння студентами елементів диригентської техніки, починаючи з першого етапу постановки апарату. Вказаний комплекс спрямований на розвиток не тільки м'язової, а й емоційної розкутості студента. Так, головним завданням виконання рухових вправ є пошук найбільш природного, зручного та правильного положення корпусу, голови, рук та ніг для вироблення відповідної постави та диригентської позиції. Диригентський показ та словесні пояснення педагога сприяють розвитку у студентів правильних відчуттів, що полегшує подальше освоєння не тільки елементів жесту, а й компонентів музичної мови (штрихи, динаміка, ритм тощо). Емоційно-смислове занурення в контекст твору спрямоване на розширення освітнього поля студента, зміцнення його професійного статусу як музиканта, а грамотне використання диригентського жесту є запорукою успішної роботи вчителя-хормейстера з дитячим хором, допомагає освоювати в майбутньому складні твори та досягати високого виконавського рівня.

За результатами дослідження з'ясувалося, що педагогічний потенціал диригентсько-хорових дисциплін у процесі оптимізації диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти полягає:

· В інтеграційному зв'язку дисциплін диригентсько-хорового циклу за п'ятьма напрямками професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта (теоретичний, технологічнеий, дослідницький, виконавський, педагогічний);

· У широкому діапазоні аудиторних і позааудиторних форм організації диригентсько-хорової освіти педагога-музиканта;

· В умовах, максимально наближених до професійної практики педагога-музиканта і можливості здійснювати поліфункціональну навчально-професійну діяльність здобувача вищої освіти;

· У переважаючій частині самостійної роботи здобувачів вищої освіти, яка сприяє формуванню досвіду самоосвіти педагога-музиканта.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження є підстави стверджувати, що вирішення професійних завдань можна реалізувати за умови оптимізації диригентсько-хорової підготовки вчителя музичного мистецтва в інтеграції формальної і неформальної освіти шляхом формування спеціальних, психолого-педагогічних знань і вмінь майбутнього фахівця, моделювання реальних професійних відносин у період навчання майбутнього викладача музичного мистецтва в закладі вищої освіти і залучення його у міжособистісні стосунки як повноцінного суб'єкта.

Список використаних джерел

Берденніков, М. (1972). *Про деякі методичні проблеми у класі хорового диригування*. Київ: Музична Україна.

Білявський, Е. (1984). *Засвоєння сучасної музичної мови в хорі*. Київ.

Горбенко, С. С. (1999). *Дитяче хорове виховання в Україні*. Навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН.

Гулеско, І. І. (2011). *Національний хоровий стиль*. Навчальний посібник. Харків: ХДАК.

Доронюк, В. Д. (2004). *Курс техніки диригування*. Івано-Франківськ.

Доронюк, В. Д. (2005). *Методика викладання*

References

Berdennikov M. (1972). Pro deiaki metodychni problemy u klasi khorovoho dyryhuvannia. [About some methodical problems in the class of choral conducting]. Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukrainian].

Biliavskyi E. (1984). Zasvoiennia suchasnoi muzychnoi movy v khori. [Learning the modern musical language in the choir]. Kyiv. [in Ukrainian].

Horbenko S. S. (1999). Dytiache khorove vykhovannia v Ukraini. Navchalno-metodychnyi posibnyk. [Children's choral education in Ukraine]. K.: IZMN. [in Ukrainian].

Hulesko I. I. (2011). Natsionalnyi khorovyi styl. Navchalnyi posibnyk. [National choral style]. Kharkiv: KhDAK.

диригування. Івано-Франківськ.
Доронюк, В. Д. (2007). *Основи вокально-педагогічної творчості учителя музики*. Івано-Франківськ.
Доронюк, В. Д. (2008). *Шкільне хорознавство*. Івано-Франківськ.
Колесса, М. (1973). *Основи техніки диригування*. Київ: Музична Україна.
Коломоєць, О. М. (2001). *Хорознавство*. Київ: Либідь.
Мархлевський, А. Ц. (1986). *Практичні основи роботи в хоровому класі*. Київ: Музична Україна.
Огороднов, Д. (1989). *Музично-співоче виховання дітей у загальноосвітній школі*. Київ: Музична Україна.
Пархоменко, Л. (1979). *Українська хорова п'єса*. Київ: Наук. думка.
Полякова, О. (1987). *Мова диригування*. Київ: Музична Україна.
Сегеда, Н. А. (2011). *Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія*: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
Серганюк, Ю. (1991). Методика аналізу хорових творів. Івано-Франківськ.

[in Ukrainian].
Doroniuk V.D. (2004). Kurs tekhniky dyryhuvannia. [Conducting technique course]. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].
Doroniuk V. D. (2005). Metodyka vykladannia dyryhuvannia. [Methods of teaching conducting]. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].
Doroniuk V.D. (2007). Osnovy vokalno-pedahohichnoi tvorchosti uchytelia muzyky. [Basics of vocal and pedagogical creativity of a music teacher]. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].
Doroniuk V.D. (2008). Shkilne khoroznavstvo. [School Horology]. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].
Kolessa M. (1973). Osnovy tekhniky dyryhuvannia. [Fundamentals of conducting technique]. Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukrainian].
Kolomoiets O.M. (2001). Khoroznavstvo. [Chorology]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
Markhlevskyi A.Ts. (1986). Praktychni osnovy roboty v khorovomu klasi. [Practical basics of work in the choral class]. Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukrainian].
Ohorodnov D. (1989). Muzychno-spivoche vykhovannia ditei u zahalnoosvitnii shkoli. [Musical and singing education of children in a secondary school]. Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukrainian].
Parkhomenko L. (1979). Ukrainska khorova piesa. [Ukrainian choral play]. Kyiv: Nauk. dumka. [in Ukrainian].
Poliakova O. (1987). Mova dyryhuvannia. [The language of conducting]. Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukrainian].
Seheda N.A. (2011). Profesiinyi rozvytok vykladacha muzychnoho mystetstva: istoriia, metodolohiia, teoriia:[monohrafiia]. [Professional development of a teacher of musical art: history, methodology, theory: monograph]. K.: NPU imeni M.P. Drahomanova. [in Ukrainian].
Serhaniuk Yu. (1991). Metodyka analizu khorovykh tvoriv. [Methods of analysis of choral works]. Ivano-Frankivsk. [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: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-145-155

Матеріал надійшов до редакції 01. 11. 2023 р.
Прийнято до друку 23. 11. 2023 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: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-145-155

Received at the editorial office 01. 11. 2023.
Accepted for publishing 23. 11. 2023.

УДК 373.2.015.311:616.89-008.434

ВАЖЛИВІСТЬ КОНСУЛЬТАЦІЇ ЛОГОПЕДА ДЛЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Людмила Таган[1], Оксана Тєплякова[2]

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького[1]
КУ «Інкюзивно-ресурсний центр», м. Мелітополь[2]

Анотація:
Ранній вік є сензитивним періодом розвитку мовлення дитини. Вчасне виявлення порушення мовлення в цей період визначає результативність подальшої корекційної роботи. У статті надано коротку характеристику етапів розвитку мовлення в нормі та наголошено на важливості вміння відрізняти затримку мовленнєвого розвитку від мовленнєвого порушення. Названо причини, за яких необхідні корекційні заняття з логопедом для дітей раннього та дошкільного віку. Підкреслено необхідність своєчасного звернення батьків за консультацією до логопеда для надання фахової допомоги. Визначено вплив порушення мовлення на психічний розвиток дитини. У статті надано рекомендації батькам, які у випадку затримки розвитку мовлення дітей раннього віку стануть у нагоді, а також будуть ефективними у плані попередження порушення мовлення дітей раннього та дошкільного віку.

Ключові слова:
розвиток мовлення; рання діагностика; профілактика; корекція; затримка мовлення; мовленнєве порушення; батьки; ранній вік; дошкільний вік.

Resume:
Tahan Liudmyla, Tiepliakova Oksana. The importance of consultation of a speech therapist for parents of children of early and preschool age.
Early age is a sensitive period of a child's speech development. The effectiveness of further corrective work will depend on the timely detection of a speech disorder during this period. The article provides a brief description of the stages of normal speech development and emphasizes the importance of being able to distinguish a delay in speech development from a speech disorder. The reasons for which corrective classes with a speech therapist are necessary for children of early and preschool age are named. It is emphasized the need for parents to consult a speech therapist in a timely manner for assistance from specialists. The influence of a speech disorder on the child's mental development is determined. The article provides recommendations for parents, which will be useful in case of delayed speech development of young children, and will also be effective in preventing speech disorders in young and preschool children.

Key words:
speech development; early diagnosis, prevention, correction, speech delay, speech disorder, parents, early age, preschool age.

Постановка проблеми. Останнім часом спостерігається збільшення кількості дітей раннього та дошкільного віку, які мають порушення мовлення. Особливим періодом у появі мовленнєвих порушень є ранній та дошкільний вік. У перші три роки відбувається інтенсивний розвиток мозку, якого не буде ні в один з наступних періодів життя. Раннє попередження, вчасна діагностика та корекція порушень мовлення у ранньому віці закладає фундамент нормального мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві. Дошкільний вік – період активного засвоєння дитиною мовлення, що є необхідною умовою всебічного розвитку дитини. Вчасне виявлення можливих проблем в мовленнєвому розвитку дитини залежить від свідомого ставлення батьків до мовленнєвого розвитку власних дітей, від їхньої активної позиції у пошуку логопедичної допомоги й участі у вирішенні питань подолання мовленнєвих порушень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема надання ранньої допомоги дітям з порушеннями мовлення представлена у роботах М. Зєємана, С. Карпової, М. Лісіної, А. Маркової, К. Печори, Е. Труве, В. Тарасун. Особливості розвитку мовлення у процесі онтогенезу та дизонтогенезу висвітлено у дослідженнях: А. Богуш, О. Вінарської, Л. Галігузової, О. Гвоздєва, Г. Розенгарт-Пупко, Т. Ушакової, Є. Соботович. Про роль мови в психічному розвитку наголошують О. Ісєніна, О. Леонтьєв, О. Лурія. Особливості становлення мовлення й спілкування у дітей з порушеннями мовлення розкриті у працях О. Вінарської, Ю. Гаркуші, Р. Левіної, М. Лісіної, О. Мастюкової, Г. Чіркіної та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є характеристика етапів розвитку мовлення в нормі, наголошення на важливості вмінь відрізняти затримку мовленнєвого розвитку від мовленнєвого порушення. Також підкреслено на необхідності своєчасного звернення батьків за консультацією до логопеда для надання допомоги фахівцями, визначено вплив порушення мовлення на психічний розвиток дитини, надано рекомендації батькам, які стануть у нагоді у випадку затримки розвитку мовлення дітей раннього віку, а також будуть ефективними у плані попередження порушення мовлення дітей раннього та дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Останнім часом значно почастішали звернення до логопедів батьків дітей раннього віку зі скаргами, що їхня дитина не розмовляє, в той час, коли їх однолітки розмовляють добре й зрозуміло для оточуючих.

Звісно, кожні батьки з нетерпінням чекають моменту, коли їхнє маля нарешті скаже своє перше усвідомлене слово. Нехай це будуть традиційні «мама», «тато», «дай», але обов'язково чітко та зі змістом. У рік дитина вже

готова до засвоєння азів рідної мови. Однак це зовсім не означає, що крихітка відразу почне говорити довжелезними фразами і використовувати в мовленні складні слова, наприклад «акваріум». Шлях до усвідомленого фразового мовлення зі складними словами досить довгий і тривалий.

Розвиток мовлення у дитини починається вже з першим криком при її народженні. Від народження до першого року закладається основа мовленнєвої функціональної системи. У подальшому вона проходить певні етапи свого розвитку.

До того, як малюк виголосить своє перше слово, його мовлення повинне пройти стадії гуління і белькотіння. Дуже важливу роль відіграє розуміння мовлення оточуючих, адже дитина починає розуміти звернене до себе мовлення набагато раніше, ніж заговорить самостійно. Відсутність гуління та розуміння мовлення інших людей – це дуже тривожні сигнали. Цілком можливо, що незабаром батькам будуть потрібні заняття дитини з логопедом або дефектологом.

Буває таке, що мовлення дитини трохи запізнюється у розвитку через дефіцит спілкування вдома. Наприклад, дитина одна в родині, більшу частину часу проводить тільки з мамою або нянею. Потрапивши в активне мовленнєве середовище у 2–3 роки, найчастіше це садок – така дитина починає активно розмовляти. Але, якщо у дитини є певне порушення – вона не заговорить в садку і не заговорить відразу після 3-х років. Важливо відокремити ці два стани й не плутати їх! Але проблема в тому, що батьки часто самі не розуміють де норма, а де порушення і не знають, на що звертати увагу, щоб її виявити.

Головною скаргою батьків найчастіше є те, що дитина на вигляд нічим не відрізняється від інших дітей, а всього лише не розмовляє. Але якщо проаналізувати рефлекси дитини, велику і дрібну моторику, психічний розвиток, то найчастіше під простою затримкою мовленнєвого розвитку виявляється цілий пласт проблем, на які батьки не звертали увагу, або не вважали це порушенням, списували на характер, або ж знаходили будь-які інші пояснення.

Тому дитину раннього віку, яка не розмовляє тривалий час попри вікові норми, треба показати фахівцям. Причинами затримки мовлення можуть бути і зниження слуху, і аутизм, і коротка вуздечка язика, і неврологічні проблеми, і наслідки травм голови, і порушення зору. Тож, варто звернутися до отоларинголога, психолога, невролога, психіатра, окуліста або стоматолога. Адже чим раніше виявити порушення, тим скоріше дитина отримуватиме корекційну допомогу.

Рання діагностика та корекція порушень мовлення дає набагато більше шансів на те, що до школи малюк «підтягнеться» і нічим не буде відрізнятися від своїх однолітків. Це ще залежить від тяжкості порушення мовлення та рівня корекції.

За науковими даними, починаючи з внутрішньоутробного періоду і до 3-х років у дитини розвивається 80% головного мозку, і тільки 20% відводиться на розвиток після 3-х років. Завдання мозку протягом перших 3-х років – розвинути нейрони та зміцнити зв'язки між ними. Починаючи з трьох років, починається різке гальмування в темпах мозкового розвитку, а після шести років воно практично повністю сповільнюється і закінчується його формування. Коли мозок вже сформований, його важко і вже часто неможливо змінити. В такому випадку, час виявляється упущеним. Більш того, з народження і до 3 років у дитини відбуваються важливі етапи природного становлення і розвитку мовлення. Діти, які заговорили після 3 років у 95% випадків мають порушення мовленнєвого розвитку різних ступенів тяжкості, починаючи з простого фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення та закінчуючи загальним недорозвитком мовлення. Проблема так само обтяжується тим, що із затримкою мовленнєвого розвитку паралельно у дитини завжди починає відставати в розвитку велика і дрібна моторика, запізнюється психічний або розумовий розвиток. Адже мовлення є важливим інструментом пізнання світу для дитини, розвитку комунікативних навичок, а так само – його когнітивних здібностей (Хоменко, 2015).

Розглянемо випадки, коли дитині потрібен логопед з раннього віку (до трьох років):

- якщо малюкові поставлений діагноз (наприклад, ДЦП), при якому тонус м'язів артикуляційних органів (язика, губ, щік) порушений (так само, як і інших м'язів скелета) і переміщення в просторі обмежене;
- якщо у дитини є затримка психічного розвитку або розумова відсталість (наприклад, при генетичних порушеннях);
- якщо спілкування малечі в ранньому віці з дорослими є обмеженим;
- якщо у дитини є порушення зору, слуху;
- якщо дільничний лікар наполегливо рекомендує підрізання під'язикової вуздечки;
- якщо мама з татом (або один з них) мають виражений спадковий фактор.

Також слід запідозрити недобре, якщо:

- у 3 місяці дитина не реагує на звук;
- у 4–6 місяців відсутнє гуління, малюк не шукає джерело звуку;
- у 7 місяців не впізнає голос близьких людей;
- до кінця 9-го місяця відсутній лепет і дитина не повторює за дорослим склади;
- у 2 роки дитина володіє десятком лепетних слів, не може будувати фрази з 2 – 3 слів, не показує предмети на картинці;
- в 3 роки не відповідає на просторові питання «Що?», «Де?», не відрізняє поняття вгору-вниз;
- дитина не розмовляє, бігає і кричить, падає, не здатна сконцентрувати увагу на якійсь дії.

За умов нормальному мовленнєвому розвитку, перші слова у дітей з'являються ще до року, у два роки діти вже добре розуміють мовлення, а також починають вживати прості фрази з 2–3 слів. Однак у сучасних дітей часто зустрічаються різні форми затримки в розвитку мовлення, більшість з яких можуть загрожувати дитині серйозними ускладненнями.

Батькам треба усвідомлювати: якщо до трьох років дитина не почала розмовляти, у неї можуть виявитись важкі порушення мовлення, з якими мовлення дітей не розвивається взагалі, або розвивається дуже повільно, що може спричинити затримку психічних процесів. Тому в такому випадку обов'язково слід показати дитину неврологу або психоневрологу.

А зараз розглянемо причини, за якими необхідні заняття з логопедом для дітей дошкільного віку, починаючи з трьох років:

- якщо мовлення дитини можуть зрозуміти лише батьки та люди, які добре знають її, а для інших – її мовлення нерозбірливе;
- якщо багато звуків у мовленні дитини звучать м'яко, наче дитина ще маленька, або навпаки дуже твердо, немов дитина говорить з акцентом.

Але крім неправильної вимови дитиною звуків, обов'язково треба звертати увагу ще й на такі особливості мовленнєвої системи:

- якщо у віці 3–4 років дитина не розрізняє у словах складів, спотворює до невпізнання слова, скорочує слова, пропускаючи деякі приголосні, склади або закінчення, не може вимовити слово цілком, вимовляє одне і те ж слово по-різному;
- якщо до 5 років у дитини не сформувалося зв'язне мовлення; вона відчуває труднощі, складаючи розповідь по картинці, не здатна встановити послідовність дій, використовує занадто короткі речення.

За умов нормального мовленнєвого розвитку у трирічної дитини зникає загальна пом'якшеність мовлення. У чотири роки дитина здатна підтримати розмову, висловити думку простими поширеними реченнями, а також складними реченнями. У п'ять років дитина вже здатна виокремити у слові перший і останній звуки, підібрати слова з потрібним звуком, інтонаційно акцентувати вказаний звук у слові. У шість років дитина повинна правильно та чітко промовляти усі звуки рідної мови. Діти цього віку здатні визначити кількість звуків у слові, їхній порядок, місце звука у слові, поділити слово на склади, виділити наголошений склад, користуватися схемою звукового аналізу слів.

На жаль, у наш час кожна друга дитина на тому чи іншому етапі розвитку мовлення потребує допомоги логопеда.

У більшості випадків після 5-ти років дитина сама, без спеціальних логопедичних занять, вже не зможе навчитись правильно вимовляти звуки. У майбутньому, швидше за все, у неї буде зберігатись порушена вимова тих звуків, які вона зараз не вимовляє. Необхідно у цих випадках обов'язково звернутися за корекцією до логопеда!

Справа в тому, що неправильна звуковимова може призвести до таких ускладнень як порушення читання (дислексія) та письма (дисграфія). Дитина пише звуки так, як вимовляє, і якщо логопед поставив звуки дитині незадовго до вступу у школу, то ще деякий час дитина може писати їх так, як вимовляла до цього. Також порушення звуковимови заважають дитині повноцінно оволодіти грамотою: дитині може бути важко визначати кількість та порядок складів і звуків у словах. У дитини, якій важко навчитися читати і писати, швидко формується негативне відношення до занять у школі, страх перед учителем, небажання вчитися, а це призводить до зниження успішності і з інших шкільних предметів, а іноді й до нервових розладів.

Корекція недоліків читання та письма займає багато часу та вимагає значних зусиль, тому бажано ще в дошкільному віці попередити появу цих складних порушень. Для того, щоб це зробити, треба вчасно звертатися за консультацією до логопеда. Батькам треба розуміти, що провести профілактику мовленнєвих порушень набагато простіше, ніж виправляти вже сформовані мовленнєві недоліки.

У багатьох дітей у зв'язку з мовленнєвим недорозвитком виникають психологічні

проблеми – дитина соромиться свого мовлення, намагається менше говорити – і, як наслідок, вона стає більш замкнутою, нетовариською, невпевненою в собі. Коли дитина багато звуків вимовляє неправильно, вона виглядає інфантильною, здається молодшою за свої роки. З такою дитиною дорослі часто занадто часто «сюсюкаються». Певно, вона і сама відчуває себе маленькою, часто прагне спілкуватися з дітьми молодшого за неї віку. Це затримує розвиток дитини і робить її дисгармонічною. До школи така дитина внутрішньо не готова. Внаслідок чого – в першому класі, а може і в наступних, їй буде психологічно важко вчитися. Дитину, яка неправильно вимовляє звуки, в дитячому колективі часто передражнюють, що створює додаткові психологічні проблеми, яких можна уникнути, вчасно поставив їй правильну вимову.

Часом при оцінюванні мовленнєвого розвитку дитини батьки звертають увагу лише на те, чи правильно малюк вимовляє звуки. Якщо на їх думку справи йдуть більш-менш благополучно, вони сумніваються, чи потрібен дитині логопед.

Але батькам важливо розуміти, що логопед працює не тільки над порушеннями звуковимови. Він допомагає розширити словниковий запас, вчить складати розповідь, правильно оформляти висловлювання з огляду граматики.

До того ж, логопед здатний підготувати дитину до освоєння грамоти, якщо у неї є які-небудь проблеми з вимовою, а також до подальшого більш вдалого навчання у школі.

Лише логопед може проаналізувати ситуацію кваліфіковано, дати батькам детальну консультацію і вказати на необхідність відвідування спеціальних занять.

Якщо у дитини виявили серйозні проблеми з мовленням, батькам треба бути готовими до того, що від них знадобиться багато сил і часу. Крім занять з логопедом для дітей вкрай важлива батьківська допомога. Батьки повинні надавати своїй дитині гарний приклад: постійно розмовляти з малюком, коментуючи свою діяльність, поведінку, описуючи свої дії, почуття, емоції; читати дитині казки, оповідання, разом вчити вірші. Тоді результат не змусить себе довго чекати.

Мовлення дитини розвивається під впливом мовлення дорослих і значною мірою залежить від достатньої мовленнєвої практики, нормального соціального і мовленнєвого оточення, від виховання і навчання, які починаються з перших днів її життя.

Поради батькам щодо мовленнєвого розвитку дитини

Часто діти не починають говорити, тому що немає в цьому потреби. Ви допоможете малюку навчитися виражати свої потреби словами, якщо будете самі промовляти його прохання. Наприклад, дитина тягне вас за руку і вимовляє: «Гу». Ви розумієте, що це означає її прохання піти на прогулянку. Ви чітко вимовляєте: «Ти хочеш гуляти?» Дайте можливість дитині відповісти «так» або «ні». Якщо відповідає кивком, скажіть за неї «так». Намагайтеся, щоб при таких розмовах був присутній візуальний контакт: сядьте навпочіпки поруч з нею або піднесіть її до рівня свого погляду.

Відчувайте, коли дитина вас ще слухає, а коли вже не звертає уваги на ваше фонове мовлення. Використовуйте прості слова та фрази, які будуть зрозумілі для малюка: «ляля», «боти», «кіса», «Дай мені руку», «Йди спати», «Сідай», «Стій». Якщо потрібно привернути погляд дитини, то можна неголосно пищати іграшкою коло свого обличчя.

Заведіть альбом для дитини: вклейте фото найближчих родичів, зробіть короткі підписи: «Мама Таня», «Тато Іван».

Слідкуйте за темпом мовлення. Швидке мовлення складніше зрозуміти дитині.

Займайтеся фізичним розвитком дитини. Іноді батькам здається, що коли у дитини незграбність, порушення балансу і координації рухів – це, скоріше, особливості дитини, а не неврологічні проблеми, але ці «особливості» є ознаками порушень роботи стовбура мозку і мозочка. Вони часто діагностуються у дітей, що мають затримку мовного та психічного розвитку, порушення аутистичного спектру, синдром Аспергера, порушення поведінки та уваги. Добре розвинена моторика і баланс – опора для розвитку та координації функцій, які формують навички усного й письмового мовлення. Моторний розвиток – це фундаментальна функція, яка формується паралельно з мовленням. Діти повинні багато повзати різними способами: вперед-назад, по-пластунськи, бігати, стрибати, ходити, залазити, спускатися по сходах, – для цього стануть у нагоді всі тренажери, спортивне приладдя.

Тільки в грі намагайтесь викликати запуск мовлення. Батькам, як би не було важко, потрібно грати з дітьми: придумувати сюжет, брати на себе ролі, розповідати, жартувати, пропонувати різні види взаємодії. Взагалі, грати так, щоб було цікаво і дитині, і дорослому. Використовуйте емоційні рухливі ігри. Вони корисні тим, що в них мова поєднується з радістю і діями. Вигуки «Лови м'яч!», «Біжи!», «Стій!» повинні супроводжуватися приємними емоціями. Для фразового мовлення потрібні

дієслова, тому використовуйте їх та вводьте у мовлення, граючи з ними: «тягни», «неси», «кати», «дуй» тощо. Грайте в логоритмічні ігри, в яких віршики супроводжуються ритмічними рухами та музикою.

Розвивайте сенсорику. Для цього грайте в ігри для нюху: можна нюхати трави, спеції і будь-які пахучі речовини, ароматні і неприємні (кава, риба та ін.), визначати на запах. Для розвитку зорового сприйняття доречними будуть ігри на розрізнення кольорів. Для рук і тіла: масажі стоп, рук, тіла; м'яти, тиснути, бити, розгортати пластилін, тісто, гідрогель, ламати і кришити крихке, типу хлібців, перебирати намистини і крупи, під час купання малювати на тілі піною для гоління, завертатися в ковдри. Для балансу і просторового відчуття: батути, м'ячі, гойдалки, велосипед, гамак. Для слуху добре слухати хорошу музику різних жанрів, класичну (Моцарт, Шопен, Штраус), намагатися грати на різних інструментах, бити у дзвіночки, барабани. Для смаку: куштувати різне на смак, консистенцію і температуру.

Уникайте перевантажень враженнями. Вони важливі для розвитку дитини, але зловживати ними не варто. Часті відвідування цирку, кіно, галасливих свят створюють в голові дитини плутанину і перезбудження. Намагайтеся створювати атмосферу тиші і спокою.

Приділяйте увагу артикуляційній моториці. Виконуйте вправи вдома в ігровій формі. Наприклад, під час вмивання вчіть дитину полоскати рот водою з зімкнутими губами або перевіряти язичком, чи чисто вичищені зуби.

Обмежте перегляд телевізора. Працюючи як фон, він сильно гальмує розвиток мови – маленька дитина не в силах зрозуміти неперервний мовний потік і просто перестає намагатися виокремлювати з нього слова, привчається сприймати мовлення як неясний гул.

Розвивайте слухову увагу, вміння розрізняти звуки і шуми. У цьому допоможе використання звукових коробочок. Вони повинні бути однакового кольору і форми (наприклад, коробочки з кіндер-сюрпризів). Наповнювачем для коробочок служать монети, сірники, ґудзики, квасоля, горох, скріпки. Можна шукати однакові за звучанням, намагатися вгадати, що всередині.

Велику увагу приділяйте інтонаційній забарвленості мовлення. Малюки дуже реагують на тон голосу. Хоча вони ще не розуміють багатьох слів, але за тоном дорослого можуть зрозуміти чи він задоволений, чи ні. За відповідною інтонацією діти розуміють про який розмір предмету, яку вдачу людини йдеться. Але з інтонаціями треба бути обережними, слід чергувати емоційне забарвлення зі спокійним, тихим мовленням.

Розмовляйте зі своєю дитиною під час усіх видів діяльності, таких як приготування їжі, прибирання, одягання-роздягання, гра, прогулянка тощо. Говоріть про те, що ви бачите, що робить дитина, що роблять інші люди і що бачить ваша дитина. Слід не просто давати вказівки, а розмовляти. Адже від мовлення, яке буде чути дитина, залежить обсяг її пасивного словника, який згодом стане активним. Якщо дорослий візьме за правило все пояснювати малюкам, то вони скоро звикнуть прислуховуватися до його мовлення. Скажімо, мати збирає дитину на прогулянку. Її мовлення може бути приблизно та ким: «Юлю, ми йдемо на вулицю. Там зараз холодно, тому що зима. Тож треба тепло одягнутися. Зараз ми одягнемо теплі речі: штанці, кофточку, шубу, шарф і шапочку. Нам буде тепло. Ми будемо гуляти та дивитися на сніг». Речення мають бути короткими, складатися переважно з іменників та дієслів. Поступово у мовлення слід залучати прикметники та займенники.

Говоріть, використовуючи правильно побудовані фрази, речення. Ваше речення повинне бути на 1–2 слова довше, ніж у дитини. Якщо Ваша дитина поки що висловлюється тільки однослівними реченнями, то Ваша фраза повинна складатися з 2 - х слів.

Використовуйте різні дидактичні ігри (складання цілого з частин – розрізні картинки, пазли, іграшки-збирайки, кубики з картинками, іграшки-вкладиші).

Грайте з пальчиками, адже на руках знаходиться безліч нервових закінчень, стимулюючи які, ми активізуємо мовну моторну зону в корі головного мозку. Дітям дуже подобаються такі забави: «Цей пальчик – бабуся, цей пальчик – дідусь, цей пальчик татко, цей пальчик – ненька, цей пальчик я – ось і вся моя сім'я!», «Сорока-ворона», «Ладки-ладусі», «Іде коза рогата», «Оцей пальчик», «Пальчику, пальчику, де ти був?» (Манько, 2008).

Задавайте дитині відкриті питання. Це стимулюватиме вашу дитину використовувати декілька слів для відповіді. Наприклад, говоріть «Що він робить?» замість «Він грає?» Витримуйте паузу, щоб у дитини була можливість говорити і відповідати на питання.

Розкажіть коротку розповідь, історію. Потім допоможіть дитині розказати цю ж історію вам або кому-небудь ще.

Якщо ваша дитина вживає всього лише декілька слів в активному словнику, допомагайте їй збагатити своє мовлення новими словами. Виберіть 5-6 слів (частини тіла, іграшки, продукти) і назвіть їх дитині. Дайте їй

можливість повторити ці слова. Слід пам'ятати, щоб слово з пасивного словника перейшло в активний, дитина має промовити його багато разів у різних ситуаціях, будь-то гра чи режимні моменти. Однак не треба переобтяжувати дитину великою кількістю слів. Не чекайте, що дитина вимовить їх відмінно. Надихніть дитину і продовжуйте їх заучувати. Після того, як дитина вимовила ці слова, введіть ще 5–6 нових слів. Продовжуйте додавати слова до тих пір, поки дитина не взнає більшість предметів навколишнього світу.

Якщо дитина називає тільки одне слово, почніть учити її коротким фразам. Використовуйте слова, які ваша дитина знає. Додайте колір, розмір, дію. Наприклад, якщо дитина говорить «м'яч», послідовно навчіть її говорити «великий м'яч», «зелений м'яч», «круглий м'яч» тощо.

Використовуйте малі віршовані форми. Вони допоможуть звернути увагу дитини на певні дії та досягти бажаних результатів під час прийому їжі, гігієнічних процедур у ванній кімнаті, одяганні (роздяганні) дитини, укладання дитини спати тощо. Таких віршів є дуже багато. Їх можна підібрати на свій смак. Звісно, дуже добре, коли дорослий знає напам'ять і доцільно використовує малі віршовані форми.

Вірш має бути невеликим, складатися переважно з іменників та дієслів. Під час проведення рухливих ігор, ігор-забавлянок використовують більш ритмічні вірші з чіткими фразами, а перед сном, прийомом їжі, на вечірній прогулянці – більш спокійніші, з розміреним ритмом (Тищенко, 2008).

Висновки. Робота з дитиною повинна активізувати мовленнєве наслідування, формувати елементи зв'язного мовлення, розвивати пам'ять і увагу.

Таким чином, своєчасне виправлення мовленнєвих недоліків необхідне дитині для впевненого спілкування, успішного навчання, грамотного читання і письма, гармонічного розвитку.

Список використаних джерел

Базовий компонент (Державний стандарт) дошкільної освіти. (2021). Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. Практика управління дошкільним закладом. URL: https://ezavdnz.mcfr.ua

Манько, Н. В. (2008). *Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку:* Науково-методичний посібник. Київ: КНТ. 256 с.

Тищенко, В. В. (2008). *Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до п'яти років: поради батькам.* В. В. Тищенко, Ю. В. Рібцун (Ред.). Київ: Літера ЛТД. 128 с.

Хоменко, С. О. (2015). *Основні напрями* профілактики мовленнєвих порушень в перші роки життя дитини. Дніпропетровськ. С. 2.

Школа для батьків. (2003). В. Бондаровська, К. Бабенко, О. Возіянова та ін. (Ред.). Київ: Батискаф. 320 с.

Шеремет, М. К. (2010). *Логопедія:* підручник. Київ: Видавничий дім «Слово». 672 с.

References

Basic component of preschool education in Ukraine. (2021). New edition and tips for organizing the educational process. Preschool management practice. URL: https://ezavdnz.mcfr.ua [in Ukrainian]

Manko N.V. (2008). Diagnosis and correction of speech development of young children: Scientific and methodological manual. K.: KNT, 256 p. [in Ukrainian]

Tyshchenko V. V. (2008). How to teach a child to speak correctly: from birth to five years old: advice for parents / V. V. Tyshchenko, Yu. V. Ribtsun. K.: Litera LTD, 128 p. [in Ukrainian]

Khomenko S.O. (2015). The main areas of prevention of speech disorders in the first years of a child's life. Dnipropetrovsk, P. 2. [in Ukrainian]

School for parents. (2003). V. Bondarovska, K. Babenko, O. Vozianova and others. K.: Batyskaf, 320 p. [in Ukrainian]

Sheremet M. K. (2010). Speech therapy: textbook. K.: Slovo Publishing House. 672 p. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Таган Людмила Володимирівна
Lyudmilavl.3011@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Наукового містечка, 59,
м. Запоріжжя, 69000, Україна

Тєплякова Оксана Григорівна
oksanteplakova0@gmail.com
КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» № 2
м. Мелітополь, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-156-161

Матеріал надійшов до редакції 15. 11. 2023 р.
Прийнято до друку 29. 11. 2023 р.

Information about the authors:
Tahan Liudmyla Volodymyrivna
Lyudmilavl.3011@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Tiepliakova Oksana Hryhorivna
oksanteplakova0@gmail.com
KU «Inclusive Resource Center» No. 2
Melitopol, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-156-161

Received at the editorial office 15. 11. 2023.
Accepted for publishing 29. 11. 2023.

УДК 37.015.311:616.28-008.13

СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ НАДАННЯ ДОПОМОГИ ТА ПІДТРИМКИ ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Юлія Шевченко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено висвітленню проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями слуху за умов їхнього навчання. Визначено сутність психолого-педагогічного супроводу дітей із порушеннями слуху від різних авторів, що передбачає об'єднання зусиль та узгодження дій працівників освітнього закладу (педагогів, психологів, медиків тощо) задля активної взаємодії з дітьми з різними порушеннями розвитку та батьками з урахуванням їхніх можливостей. Психолого-педагогічний супровід дітей із порушеннями слуху визначається як комплексна система заходів з організації освітнього процесу в освітньому закладі, яка включає в себе створення необхідних умов для підтримки й допомоги їхнього особистісного розвитку шляхом надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг. У статті обґрунтовано актуальність досліджуваної теми. Розглянуто особливості комплексного супроводу дітей з порушеннями слуху в умовах інклюзивного навчання. Проаналізовано умови, необхідні для успішної адаптації дітей цієї категорії. Розроблено ряд рекомендацій щодо процесу навчання та адаптації дітей з порушеннями слуху.

Ключові слова:
інклюзивна освіта, психолого-педагогічний супровід, діти з порушеннями слуху, туговухість, супровід.

Resume:
Shevchenko Yuliia. Modern technology for providing help and support to children with hearing disabilities.
The article is devoted to the reflection of the problem of psychological and pedagogical support of children with hearing impairment under the conditions of their education. The essence of psychological-pedagogical support of children with hearing impairments by different authors has been determined, which involves the joining of efforts and coordination of educational institution employees (teachers, psychologists, doctors, etc.) for active interaction with children with various developmental disorders and their parents, taking into account their capabilities. The analysis, synthesis, classification and generalization of general and special psychological-pedagogical literature was carried out to determine the features and develop recommendations for psychological-pedagogical support of children with hearing impairments in the conditions of inclusive education. Psychological-pedagogical support of children with hearing impairment is defined as a complex system of measures for the organization of the educational process in an educational institution, which includes the creation of the necessary conditions to support and help their personal development through the provision of psychological-pedagogical and correctional-developmental services. The article substantiates the relevance of the topic under consideration. The peculiarities of complex support of children with hearing impairments in the conditions of inclusive education are considered. The conditions necessary for the successful adaptation of children of this category have been analyzed. A number of recommendations have been developed regarding the process of learning and adaptation of children with hearing impairments.

Key words:
inclusive education, psychological and pedagogical support, children with hearing impairment, hearing loss, support.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні проблема інклюзивної освіти постає досить гостро. Хоча наша держава у питаннях навчання та виховання дітей з особливими потребами та організації допомоги таким дітям, у тому числі в освітній сфері, приєдналася до міжнародних спільнот, ратифікувавши важливі нормативно-правові документи, проте розгалуженої якісної системи інклюзивної освіти наразі ще немає.

Реалізація освіти для дітей з особливими потребами в Україні – складне й неоднозначне завдання, що вимагає подальшого вивчення та вдосконалення. За умов інклюзивного навчання психолого-педагогічний супровід здійснюється відповідно до розробленої фахівцями програми розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ця тема ставала предметом дослідження багатьох педагогів та психологів. За визначенням О. Єрьоменко, супровід – це різноманітна система, у якій можна виокремити форми роботи, спрямованість, предмет та об'єкт (Гацоєва, 2014). У загальному розумінні супровід визначається як технологія взаємодії суб'єктів, навчальний процес, а отже, він базується на суб'єкт-суб'єкті – партнерстві вчителя і дітей, психолога і дітей, батьків і дітей, вчителя і соціального працівника тощо.

Вчені визначають основу такого супроводу, котра проявляється у тому, щоб:

- рухатися разом з дитиною на її життєвому шляху;
- практикувати організацію співпраці з дитиною, спрямовану на її самопізнання, шукати шляхи самоуправління внутрішнім світом;
- реалізовувати цілісний процес допомоги дитині, її родині та вчителям, заснований на збереженні максимальної свободи та відповідальності предмету розробки для вибору вирішення актуальної проблеми;
- проводити особливу культуру підтримки та допомоги дитині у вирішені завдань її виховання, навчання, розвитку, соціалізації, збереження та зміцнення здоров'я, захисту її прав (Єрьоменко, 2012, с. 49).

Психолого-педагогічний супровід – сучасна технологія надання допомоги та підтримки дітям із особливими потребами. Загальні питання сутності педагогічної підтримки та педагогічної опори розглядаються у працях Л. Бережнової, В. Богословського, О. Газман, Н. Михайлова, Н. Крилова, Т. Сорочан, С. Юсфін та інших.

Аналіз наукової літератури та власні спостереження повною мірою дозволили виокремити особливості цього поняття.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття змісту та розробка рекомендацій, щодо психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями слуху в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Порушенням слуху вважається таке порушення слухових функцій, при якому не виявляється ознак покращення як самостійного, так і в результаті лікування. Категорія дітей із порушеннями слуху є вкрай неоднорідною, адже такі порушення можуть бути як вродженими (такими, що обумовлені генетичним фактором чи хвороботворними впливами на плід під час вагітності (інтоксикація плода)), так і набутими (часто бувають наслідком запалень середнього чи внутрішнього вуха чи пошкодження слухового нерва). Порушення слуху можуть бути спричинені гострими інфекційними захворюваннями, до яких належить менінгіт, кір, скарлатина, а також окремі форми грипу. Шкідливий вплив на слух дитини можуть мати й лікарські засоби, такі як стрептоміцин, хінін та ін.

Така диференціація осіб, які мають порушення органів слуху, тісно пов'язана з практикою побудови педагогічних типології дітей із порушеннями слуху.

Туговухість – стійке зниження слуху, у якому можливе самостійне накопичення мінімального мовного запасу на основі залишків слуху, що збереглися, сприйняття мови хоча б на близькій відстані від вушної раковини. За даними аудіометрії – це виявлення зниження слуху на рівні менше ніж 80 децибелів. Основний критерій визначення ступеня туговухості – ступінь зниження слуху області мовного діапазону (від 500 до 4000 Гц). Згідно міжнародній класифікації порушень слуху виокремлюють:

- 1 ступінь туговухості – зниження слуху не перевищує 40 дБ;
- 2 ступінь – від 40 до 55 дБ;
- 3 ступінь – від 55 до 70 дБ;
- 4 ступінь – від 70 до 90 дБ;
- Зниження слуху більше 90 дБ визначається як глухота (Михайленко, 2023).

Діти з вадами слуху потребують значної допомоги (слухопротезування, реабілітації, терапії, спеціальні методи навчання тощо). Зазвичай підтримка має два напрямки:

- медичне втручання для усунення або мінімізації фізичних причин втрати слуху та підбір підсилювальних засобів;
- мінімізація освітніх і психологічних наслідків втрати слуху (спеціальна освіта, спеціальні методи навчання, спеціальні послуги).

Втрата слуху або глухота не впливають на інтелект або здатність людини до навчання. Проте діти з вадами слуху зазвичай потребують певної освітньої допомоги, щоб покращити свій досвід навчання. До цих послуг належать:

- систематичні заняття з розвитку мовлення та слуху з фахівцем;
- використання системи звукопідсилення;
- послуги перекладача для дітей, які використовують жестову мову;
- зручне місце в класі (щоб можна було читати по губах);
- фільми з субтитрами;
- допомога людини, яка буде записувати для дитини інструкції, щоб вона їх правильно і повністю виконувала;
- навчання шкільного персоналу та однолітків альтернативним методам спілкування;
- поради/наставництво.

До того ж, для дітей з особливими освітніми потребами має бути створений психолого-педагогічний супровід. «Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими потребами – це взаємоузгоджена комплексна діяльність колективу спеціалістів і батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєння знань, умінь і навичок, успішна адаптація, реабілітація, її самореалізація та інтеграція в суспільство» (*Психолого-педагогічний супровід…*, 2018). Склад бригади, мета, завдання, принципи діяльності та організація роботи кожного учасника регламентуються «Примірним положенням про бригаду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої та дошкільної освіти» (*Там само*). Група підтримки складає індивідуальну програму розвитку дитини. ІПР погоджується батьками та затверджується керівником навчального закладу.

В індивідуальній картці супроводу вказується основна особиста інформація про дитину. Учитель знайомиться з історією дитини і починає вести щоденник педагогічних спостережень за кожним учнем, в який заносяться короткі відомості про дитину, діагноз, анамнез, її досягнення, успіхи, порушення поведінки, реакції на ті чи інші події. З метою покращення розвитку слухового сприймання учня з порушенням слуху, батькам також рекомендовано вести «слуховий щоденник», у якому вдома слід відзначати новий

звук, який почула дитина, та реакцію на нього. Отже, важливою частиною психологічної підтримки дитини з особливими освітніми потребами є батьки.

Психолого-педагогічний супровід є однією з трудових функцій педагога-психолога, яка включає як діагностику, корекцію, профілактику, так і формування навичок самоприйняття, самоцінності, самопідтримки тощо. Це пов'язано з потребою створення умов повномірного процесу розвитку особистості.

У понятті супроводу йдеться метод, який гарантує створення умов для затвердження людиною найбільш прийнятних рішень у різноманітних обставинах життєвий вибір. Для встановлення права незалежного вибору різноманітних альтернатив формування особистості потрібно навчити людину робити вибір, допомогти їй зрозуміти сутність проблемної ситуації, а також розробити план вирішення та здійснити перші кроки.

Виходячи з аналізу різних точок зору, психолого-педагогічний супровід можна визначити як сукупність деяких дій людини, внаслідок яких буде створено певні умови, завдяки яким будуть можливі розвиток та становлення особистості.

Ціль психолого-педагогічного супроводу дитини в освітньому процесі представлена як створення процесу розвитку дитини у середовищі. Для ефективної реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами спеціалістом використовуються напрямки супроводу, що подані на рис. 1.



Рис. 1. Види діяльності під час здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини

Психолого-педагогічний супровід спрямований на створення соціально-психологічних умов успішного розвитку та навчання кожної дитини. Завдання психолого-педагогічного супроводу визначаються залежно від рівня розвитку дитини, її особливостей, ступеня та рівня освіти.

Психолого-педагогічний супровід дитини дозволяє сформувати у суб'єкта супроводу нову життєву якість – адаптивність, тобто вміння без допомоги інших добиватися відносного балансу у взаєминах із собою та оточуючими як у позитивних, так і в неочікуваних життєвих ситуаціях (*Про затвердження примірного положення…*, 2018).

Систематичний психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху в процесі їхнього навчання у загальноосвітній школі є неодмінною умовою для реалізації особливих освітніх потреб, формування повноцінних життєвих компетенцій.

Комплексний супровід – це професійна система діяльності групи спеціалістів, спрямована на створення психолого-педагогічних умов для успішного навчання та розвитку дитини, незалежно від рівня її освіти.

Система комплексного супроводу характеризується такими особливостями:

- пріоритетністю інтересів дитини та дотримання гарантованих прав батьків;
- супровід здійснюється спеціально підготовленими спеціалістами різних профілів;
- зв'язок під час переходу дитини з одного освітнього ступеня на інший;
- незалежність та автономність у роботі кожного фахівця з дотриманням принципу послідовності та наступності під час допомоги дитині.

Психолого-педагогічний супровід характеризується принципами системності, комплексності, інтегративності, пріоритету особливих потреб дитини, безперервності тощо.

Перед реалізацією супроводу дитини з порушеннями слуху важливо визначити її індивідуальний освітній маршрут та розробити

програму корекційної допомоги. Під час складання програми повинні враховуватися: ступінь втрати слуху; рівень розвитку мовлення; рівень розвитку лексико-граматичної сторони; рівень розвитку комунікативних навичок; здатність засвоєння дитиною навчального матеріалу; рівень розвитку психічних процесів тощо (Михайленко, 2023).

Крім цього, вчителі та психологи, які працюють з дітьми з порушеннями слуху, повинні знати вимоги до роботи з будь-якою апаратурою, що використовується. Педагоги мають правильно визначати її місце та значимість в освітньому процесі. Слід зазначити, що для підвищення ефективності процесу навчання не тільки вчителі, а й учні повинні вміти працювати зі звукопідсилювальною апаратурою. Необхідно своєчасно познайомити учнів із правилами роботи з апаратурою та навчити нею користуватися.

Індивідуально для кожної дитини необхідно вибрати відповідний режим посилення з урахуванням його залишкового слуху за результатами аудіометричного обстеження. Режим посилення не має бути максимальним та однаковим для всіх.

Відразу після адаптаційного періоду на початку навчального року дітей потрібно познайомити з правилами дбайливого ставлення до кнопок на панелі керування, до дротів та інших частин звукопідсилювальної апаратури.

Перед включенням апаратури в мережу вчителі повинні переконатися, що всі регулятори гучності та зворотні мікрофони вимкнені.

Стаціонарна звукопідсилювальна апаратура колективного та індивідуального користування вмикається перед уроком.

Також до уроку перевіряється робочий стан всіх мікрофонів та навушників (*Там само*).

Отже, серед основні рекомендацій фахівцям, які навчають дітей із порушеннями слуху, можна виокремити такі:

- Обізнаність фахівця щодо зменшення слухової чутливості кожного з вух дитини (щоб опинитися на стороні вуха з меншою втратою слуху). Фахівець повинен мати можливість налаштувати слуховий апарат або звуковий процесор, мати базові знання про принципи роботи обладнання для посилення звуку і бути в змозі допомогти учню.
- Взаємне положення спеціаліста та дитини має бути таким, щоб учень міг бачити губи вчителя. Розмовляючи з дитиною, яка має вади слуху, важливо дивитися їй прямо в очі і говорити чітко. Деякі діти читають по губах. Слід намагатися стояти так, щоб дитина добре бачила вчителя та його рот і при цьому ніщо не заважало. Доречно використовувати чіткі короткі речення.
- Творчі завдання мають бути представлені письмово.
- Доречно перевіряти розуміння учнями значення слів та фраз.
- Граматичні мовленнєві дефекти (неправильна побудова речень, неправильна координація всередині речень) призводять до обмеження розуміння мовлення та тексту, який читає дитина.
- Слід використовувати якнайбільше наочних матеріалів (демонстраційний матеріал, презентації тощо).

Висновки. Отже, було визначено сутність психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями слуху в умовах інклюзивного навчання. Доведено важливість інклюзивної освіти у сучасних реаліях за рахунок створення спеціальних умов для організації навчальної діяльності дітей. Розроблено ряд рекомендацій щодо умов навчання, його проведення та ставлення вчителя до таких дітей. Подальше дослідження спрямоване на розробку діагностичних матеріалів та психокорекційної роботи з дітьми, які мають порушення слуху.

Список використаних джерел

Гацоєва, Л. С. (2014). Особливості психомоторного розвитку дітей з вадами слуху. *Вісник. Чернігівського національного пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт.* 118 (1), 76–79.

Єрьоменко, О. А. (2012). *Сутність педагогічного супроводу освітнього процесу*. URL: http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/36/12yoaaep.pdf

Михайленко, О. С. (2023). *Психолого-педагогічний супровід здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (порушення слуху) молодшого шкільного віку в загальноосвітніх закладах із досвіду роботи.* URL: https://genezum.org/library/psyhologo-pedagogichnyy-suprovid-zdobuvachiv-osvity-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-porushennya-sluhu-molodshogo-shkilnogo-viku-v-zagalnoosvitnih-zakladah-iz-dosvidu-roboty

Про затвердження примірного положення про команду

References

Gatsoeva, L. S. (2014). Peculiarities of psychomotor development of children with hearing impairment. Herald. Chernihiv National Ped. University Series: Pedagogical sciences. Physical education and sports. 118 (1), 76–79. [in Ukrainian]

Eriomenko, O. A. (2012). The essence of pedagogical support of the educational process. URL: http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/36/12yoaaep.pdf [in Ukrainian]

Mykhaylenko, O. S. (2023). Psychological and pedagogical support of students with special educational needs (hearing impairment) of primary school age in general educational institutions based on work experience. URL: https://genezum.org/library/psyhologo-pedagogichnyy-suprovid-zdobuvachiv-osvity-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-porushennya-sluhu-molodshogo-shkilnogo-viku-v-zagalnoosvitnih-zakladah-iz-dosvidu-robots [in Ukrainian]

психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. (2018). Наказ Міністерства освіти і науки України № 609 від 08.06.2018 року. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti

Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології: навчально-методичний посібник. (2018). І. О. Луценко (Наук. ред). Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова. 213 с.

Шевченко, Ю. М. (2016). Використання інтерактивної гри в умовах навчання дітей з особливими потребами в початковій школі. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії.* Вінниця: ТОВ фірма «Планер». С. 360−363.

Dubiaha Svitlana, & Shevchenko Yuliia. (2022). The impact of inclusive practices on academic performance in primary school. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research.* 12 (2), 124−127.

Dubiaha, S., Shevchenko, Yu, & Fefilova, T. (2014). Rozvytok tvorchykh zdibnostei maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly u protsesi navchannia u VNZ. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies.* 35 (1), 309−317.

Shevchenko Yu, Zhuravlova Larysa, Taranenko Halyna, & Dubiaha Svitlana. (2020). Students' readiness for the formation of primary schoolchildren's argumentative skill while identifying the real motive of the action. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 10 (1), 100−106.

On the approval of the model regulation on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in an institution of general secondary and preschool education. (2018). Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 609 dated June 8, 2018. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti [in Ukrainian]

Psychological and pedagogical support for education and development of preschool children from families of ATO participants and internally displaced persons: concept, methodology, technologies: educational and methodological manual. (2018). I. O. Lutsenko (Scientific editor). Kyiv: Publishing House of the NPU named after M. P. Drahomanov. 213 p. [in Ukrainian]

Shevchenko, Yu. M. (2016). The use of interactive games in the conditions of education of children with special needs in primary school. Education of children with special needs: from institutionalization to inclusion. Vinnytsia: "Planer" LLC. P. 360−363. [in Ukrainian]

Dubiaha Svitlana, & Shevchenko Yuliia. (2022). The impact of inclusive practices on academic performance in primary school. AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research. 12 (2), 124−127. [in English]

Dubiaha, S., Shevchenko, Yu., & Fefilova, T. (2014). Development of creative abilities of the future primary school teacher in the process of studying at a higher educational institution. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. 35 (1), 309−317. [in English]

Shevchenko Yu, Zhuravliova Larysa, Taranenko Halyna, & Dubiaha Svitlana. (2020). Students' readiness for the formation of primary schoolchildren's argumentative skill while identifying the real motive of the action. AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research, 10 (1), 100−106. [in English]

Відомості про автора:
Шевченко Юлія Михайлівна
shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-162-166

Матеріал надійшов до редакції 02. 10. 2023 р.
Прийнято до друку 25. 10. 2023 р.

Information about the author:
Shevchenko Yuliia Mykhailivna
shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-162-166

Received at the editorial office 02. 10. 2023.
Accepted for publishing 25. 10. 2023.

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

УДК 378

FORMS OF CLASS ORGANIZATION IN ENGLISH LESSONS

Maxim Rutkovskyi

Bohdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University

Resume:
The article deals with the teaching English to younger students. The authors describe 3 forms of training which were developed during the period of historical development of pedagogical methods. Psychologists have proven that joint activity in a team of teachers and students is the initial form of individual learning activity, and equal interaction with peers determines their mastery of such actions as goal setting, planning, control and evaluation, without which learning is impossible. The authors stress that the main purpose of using group work is the development of thinking, the formation of reflection, which is facilitated by group work, since the process of thinking permeates group interaction. They discuss the forms of class organization in English lessons. The authors make the conclusion that the most effective form of work in elementary school for the development of critical thinking is the form of group work. Younger students really like to work in groups, so in each of English lessons they try to apply this form of work at different stages of the lesson.

Key words:
teaching English, class organization, group work, critical thinking.

Анотація:
Рутковський Максим. Форми організації класу на уроках англійської мови.
У статті розглянуто особливості навчання англійської мови молодших школярів. Авторами описано 3 форми навчання, які склалися в період історичного розвитку педагогічної методики. Психологами доведено, що спільна діяльність у колективі вчителя та учнів є початковою формою індивідуальної навчальної діяльності, а рівноправна взаємодія з однолітками визначає оволодіння ними такими діями, як цілепокладання, планування, контроль та оцінка, без яких неможливе навчання. Авторами підкреслено, що основною метою використання групової роботи є розвиток мислення, формування рефлексії, чому сприяє групова робота, оскільки процес мислення пронизує групову взаємодію. У статті охарактеризовано форми організації класу на уроках англійської мови. За результатами дослідження зроблено висновок, що найефективнішою формою роботи в початкових класах для розвитку критичного мислення є гурткова форма. Молодшим школярам дуже подобається працювати в групах, тому на кожному уроці англійської мови вони намагаються застосовувати цю форму роботи на різних етапах уроку.

Ключові слова:
навчання англійської мови, організація класу, робота в групах, критичне мислення

Setting of the problem. The effectiveness of the educational process depends on the forms of teaching that the teacher chooses. Forms of education correspond to the specific requirements of society at a certain moment, they must correspond to the real goals and objectives of the educational process. The history of world pedagogical thought and the practice of teaching knows various forms of organization of teaching. At the moment, 3 forms of training can be distinguished in the methodology: individual, frontal and group, each of them has its own advantages and disadvantages, and with a reasonable combination of them, high rates of training efficiency are achieved.

In the book "Cooperation in Education" V.I. Dyachenko writes that the group method of education arose in the 15th-16th centuries, when contradictions appeared in the system of the individual method of education, which did not meet the requirements of the emerging bourgeois society. The individual method of learning has lost its effectiveness due to the growth of groups. Dyachenko writes that the group form of organization of education has revolutionized the entire educational process, it has become a backbone component. However, it is necessary to distinguish the group form of education from the group method of education. The group form of learning organization is a part of the group way of learning, along with individual and frontal work, which together form an integral unity (Dyachenko, 1991, p. 102).

At the end of the 16-17 centuries. there is a collective form of learning, i.e., a class-lesson system that, to one degree or another, includes individual and group work. However, the class-lesson system has its drawbacks, in connection with this, in the history of pedagogy there are various attempts to diversify it. So, Lloyd Trump tried to combine the collective form of education with the group one (David, 2007, p. 315). At the beginning of the 20th century US scientists Roger Johnson and David Johnson are developing a learning technology in cooperation in small groups, the development of this technology was continued by Ukrainian scientists.

At the moment, the form of organization of training is becoming increasingly important in the

search for ways to improve the efficiency of students. Modern society puts ever higher demands on school graduates. In this regard, in recent years there have been great changes in the life of the modern school. A qualitatively new content of schoolchildren's education presupposes qualitatively new forms of assimilation. To develop the skills and abilities of students required today, many methodologists pay more attention to the group form of work. It harmoniously fits the classroom system and complements it, adapting to modern requirements, correcting some of its shortcomings (Vishnevsky, 2017, p. 104).

The Pedagogical Dictionary defines group learning and group work as follows: Group training is a type of training organized by a group of students who have chosen and (or) jointly created one training program.

Group work in the classroom is a form of organization of educational and cognitive activity in the classroom, which involves the functioning of various small groups working on both general and specific tasks of the teacher (Brown, 1983).

Pidkasisty P.I. gives the following definition: “A group is a certain number of students – 3-5 people temporarily united by a teacher or on their own initiative in order to complete a learning task and have a common goal and functional structure” (Pidkasisty, 1998, c. 153).

Bobro T.A. in her article “Group work as an effective form of organizing a lesson” defines a group form of work as “... such a form of organizing activities in which small working groups are created on the basis of a class to jointly complete a learning task” (Bobro, 2015).

All of the above definitions say that small groups of students are created, united to complete a common task.

However, there is a difference between the group form of education and the group method of education. The form of learning is organized by the type of communication. Organizational forms of learning, in turn, determine the way of learning.

In modern pedagogy, developmental education is one of the priorities. Group activity of schoolchildren is one of the effective ways of its implementation, since educational activity is collective in nature and is a system of socially organized interactions, relationships, and communication. Therefore, it is closest to the conditions of real communication.

The actions listed above, together with the above features, make the educational activity collective, and it is they that should be modeled when they are used in the educational process. According to English scientists, the group form of educational activity most fully implements the above features (Jack, 2017, p. 13).

It is known that the thought process begins where a problem arises that needs to be solved. It should be noted that the main purpose of using group work is the development of thinking, the formation of reflection, which is facilitated by group work, since the process of thinking permeates group interaction.

Psychologists call the development of personality the main goal of education. Effective personal development is possible only through vigorous activity, which is a specific form of active attitude to the world (David, 2007, p. 232).

Many methodologists have been studying the group form of work as a way to improve the efficiency of work in the classroom, as one of the ways to implement a student-centered approach. The form of organization of work in the classroom has always worried teachers, because the effectiveness of training depends on their choice.

Bobro T. also points out that group work gives a lot and can be very useful in a foreign language lesson:

1. It develops the ability to communicate, its special form - group communication is one of the most adequate forms of work.
2. Strengthens interpersonal relationships, teaches you to better understand each other, i.e., contributes to the process of collective formation.
3. Teaches you to objectively evaluate not only others, but also yourself.
4. Provides the exchange of knowledge, better conditions for the development of speech skills and faster help than with collective work.
5. Promotes the growth of motivation for learning.
6. Raises the status of popularity and business status of the student in the team.
7. Diversify the lesson (Bobro, 2015, p. 155).

Describing the group method of work, Pidksisty P.I. says: “During group work, schoolchildren learn the elements of the organizational activity of a leader, employee, subordinate, form the experience of entering into contacts with the environment of adults - in natural business, production and social relations, adapt to production, life rhythm. An important role is played by organizational forms of education in the education of students, where the main character is self-government by the individual” (Pidkasisty, 1998, p. 318).

Now group work in a foreign language lesson is used mainly in the final stages of work on a conversational topic, however, during the entire educational process it is used very rarely. When using a group form of work, students get the opportunity to repeatedly include language material in their statements, transform and combine it with previously learned in various situations of communication. Also, the speed and intensity of

acquiring foreign language speech experience, confidence and error-free performance of speech actions increase. Being interested in the overall success, students correct each other, correct mistakes, even without special instructions. The students demonstrate their speech independence.

The group form of work also contributes to the expansion of the horizons of students, since for full-fledged work in groups, the integration of various types of action, areas of knowledge is necessary. The effectiveness of teaching concerns not only the academic success of students, their intellectual development, but also moral (Pidkasisty, 1998, p. 27). At a high level of development of group skills, there is such a phenomenon as intra-group identification, which is a special character of the motivation of actions when the student treats other members of the group as himself. Humanity and mutual assistance become the norm of such relationships.

Thus, the group form of work fully meets the specifics of the subject of a foreign language, providing each student with the maximum opportunity to practice speech, despite the time constraints in the classroom system. When using frontal forms of work, the student does not get as many opportunities for oral practice as the group form provides, which gives a minimum of 15 minutes of oral practice per student if it is properly organized.

The group form of work is very interesting, since there are many ways to organize it. One of the forms of organization of group work is training in cooperation. It was developed by three groups of American educators from Johns Hopkins University (R. Slavin), the University of Minnesota (Roger Johnson and David Johnson), the J. Aronson group, California State University, and the Shlomo Sharan group from Tel Aviv University, Israel. Education in cooperation is aimed at the formation of certain skills, abilities, assimilation of concepts, academic knowledge provided for by the program. This method allows all students to understand the material and acquire knowledge. Groups are formed from "strong", "weak" and “average” students. Each student is interested in completing the task, understanding the material. Therefore, the "strong" students explain the material to the "weak" students, and the "weak" students, in turn, are interested in learning it. The teacher can ask any student to present the result of the work and evaluate his answer. Some scientists write that in world pedagogy, collaborative learning is seen as the most successful alternative to traditional methods. The level of knowledge of students increases, the efficiency of work increases, 10-15 minutes of oral practice are allocated for each student (Brown, 1998, p. 24).

There are various options for cooperative learning. One of them is Student Team Learning (STL, team learning). The development of this training option was carried out by scientists at Johns Hopkins University. It is a kind of basis and starting point for all other types of learning in cooperation.

The essence of the STL method is to set group goals. It involves the independent work of each member of the group, which must be combined with constant interaction between all participants. Particular attention is paid to the success of the entire group.

Students learn together. Each member of the group must acquire the necessary knowledge, form the necessary skills. The STL boils down to three principles:

- "awards";
- individual (personal) responsibility of each student;
- each student has equal opportunities to achieve success (Dyachenko, 1995, c. 29).

The essence of this principle is that even a weak student can bring points to his group and influence its success by improving his own results. Scientists from Johns Hopkins University have developed four options for learning STL

Team-game activity - this form of group work differs from the previous one in that after group work, the teacher offers not individual testing, but a weekly competitive tournament between teams.

Collaborative Reading and Creative Writing (CIRC). It is more suitable for elementary school. In groups, students read and compose essays (Dyachenko, 1991, c. 30). In 1978 Eliot Arnson has developed a new collaborative learning approach called Jigsaw. This method is often referred to simply as "saw" because each student only has a piece of information and the students pass it on to each other. In 1986, Slavin R. developed a modification of this method "Saw-2", in which he provided the work of students in groups of 4-5 people. In this case, the whole group is working on the same material. However, each member of the group receives one topic for careful study.

In 1987, the University of Minnesota developed another collaborative learning method called Learning Together. This method was developed by David Johnson and Roger Johnson. Its essence lies in the fact that the teacher divides the class into groups of 3-5 people that are heterogeneous in terms of the level of training. Each group is given one task, which is a subtask of the larger topic. The essence of collaborative work is that the student himself wants to acquire knowledge. Therefore, the problem of motivation is no less important than the method of organization (Dyachenko, 1991, p. 31).

Think-Pair-Square-Share structure. In this structure, the teacher proposes a situation or a

speech task of a transformational or reproductive nature and pronounces the sentence. Students in a group discuss the answer, which they think over first individually, then in pairs, and then in groups. One student gives the answer.

Structure of Numbered Heads Together. The teacher gives each group member a number. Then he names the situation and the speech problem of a substitutional nature and asks a question. Group members prepare a joint response. The teacher calls the number of the group. The student answers with the corresponding number.

Structures Fact or Guess the Fib. The teacher offers a speech task of a substitute or reproductive nature. When solving the problem, each of the group members pronounces a sentence, if it does not correspond to reality, it is repeated.

Three-Step Interview and Outside-Inside Circle structures. The teacher gives a speech task of a reproductive or transformational nature. This structure is designed to work out questions and is conducted in the form of an interview. Students 1 and 3 interview students 2 and 4, then switch roles. New couples are formed.

Outside-Inside Circle structure. The teacher sets a task of a combined nature, which offers a combination of previously worked out material with a new one. The students of the two groups form two circles (one inside the other) and turn to face each other. Students ask questions, trying to remember the answers, change partners.

Pairs Check structure. This structure is usually used as a means of controlling the understanding of grammatical material. The teacher introduces the rule to the children and asks them to use it when doing the exercises. The first and third students perform the first sentence of the exercise, the second and fourth control the correctness of the execution. Then the pairs switch places. Thus, the group completes the exercise to the end. The above varieties of group work can be used in various combinations at different levels of education (Brown, 1983, p. 15).

Group work can be organized with the help of a special organization of student activities:

- buzz groups. In small groups, the problem is discussed for a few seconds, then it is discussed in the class, the group makes a decision.

- hearing. A group of "experts" discusses the problem given to them, while others listen to them carefully, and then they themselves begin a discussion in their group on the same problem.

- fishbowl. All participants in the discussion sit in a circle. Several students sit in the center of the circle. These students prepared their opinion about the problem in advance. Members of the outer circle, listen to the discussion of the students of the inner circle, and enter into discussion.

- network. Students are divided into groups of 5-10 people each. The teacher gives each group a ball of thread. During the discussion, the speaker holds the ball and expresses his opinion, then passes the ball to the next participant without letting go of the thread. By the length of the thread, one can judge which group worked more actively.

- star. Several small groups are looking for a common solution to the problem. To do this, each group chooses a speaker who discusses the problem in other groups, then returns to their group, where the participants are looking for a common solution (David, 2007).

One of the types of group work is the method of projects. It has been used in the educational system since the 1920 s. The project methodology was proposed by American educators and philosophers D. Dewey, W. Kilpatrick and E. Collins.

The pedagogical dictionary gives the following definition: the method of projects is a system of education in which students acquire knowledge and skills in the process of planning and performing gradually more complex practical tasks – projects. J. Dewey, the founder of the method, says that it should be learning on an active basis, through the expedient activity of the student, in accordance with his personal interests. Thus, the design methodology combines theoretical and practical knowledge from different industries.

At the present stage, this technique was developed and applied in our country by Polat E.S. The essence of this technique, improved by Polat, is that students are given a specific problem, the solution of which they must find, and the result of this solution must be formalized materially, for example, in the form of a presentation, a magazine. The project will be most creative if it is done in groups. The number of people in a group can be from 3 to 6 people. The composition of the students is selected depending on the goals of the project.

Drawing up a project in a group is a rather difficult task and requires certain skills and abilities that can be developed while working in collaboration. The project method teaches to apply one's knowledge, to be creative in solving a problem, to navigate in the information space, to analyze information, to highlight the main thing, to think critically, and increase motivation.

Specifically, in foreign language lessons, this method contributes to the integration of four types of speech activity. When teaching a foreign language, the project method contributes to the formation of communicative competence, regional and linguistic competence (Jack, 2017, p. 4). The formation of communicative competence is also realized in the final speech on the defense of one's own project. The experience of teachers and research in this area show that the use of the method

in foreign language lessons increases academic performance, understanding of the material, interest in the subject and learning efficiency. At the same time, the principles of an individual approach to learning are implemented.

The use of a certain method of working in groups depends on the age of the students. Group work in the classroom is very attractive to younger students. At the initial stage, it is advisable to use such forms of group work as role-playing and dramatization. But younger students must be thoroughly prepared for such forms of group work. The guys need to be taught to work in a team, to help each other, and not to compete.

The theoretical work of such psycholinguists and sociolinguists as Kaspar G., Carlson T., Allwright K., many methodologists, as well as an analysis of the practical experience of teaching, made it possible to systematize the methods and techniques of teaching group communication in foreign language lessons.

The organization of group communication must begin with the formation of speech groups. As shown by numerous studies of psychologists, the optimal composition of the group is 4-5 people. Depending on the nature of the task, the composition of the speech group may vary. Depending on the goals, the composition is formed, it can be homogeneous and heterogeneous. The composition of the groups should be heterogeneous, so that each group has its own consultants who are able to take the initiative in speech interaction and provide all possible assistance to shy or lagging students in this group (Bikeeva, 2018).

Bobro T. writes that for the successful work of a speech group, first of all, it is necessary to select its composition according to the following criteria: level of education, academic interests, extracurricular interests, extracurricular activities (general context of activity), personal experience, sociability, the number of choices (the number of students who want to communicate with the given student), the ability to perform the appropriate task, performance, emotionality (Bobro, 2015, p. 153).

According to these criteria, homogeneous and heterogeneous groups are created, depending on the task and goals of the work. The composition of the group can be changeable, and change even in one lesson to complete different tasks.

Bobro T. says that when a teacher sets a goal to help weak students, he forms heterogeneous groups, which may include several weak students, so that they are less embarrassed by their ignorance.

It is possible to create speech groups for a long time, subject to their successful work, the creation of speech groups from poorly prepared students so that they study according to their own plan, gradually go to class with the results of their work and thus assert themselves in the class and in their own eyes.

The activity of the group will be successful only with the optimal distribution of functions, and this depends on the leader and consultant. Leadership can be instrumental (the leader is appointed) and expressive. A group is most effective when both leadership roles are played by one person. When appointing a leader, two functional structures of the group must be considered.

The speech group is an obligatory intermediate link between pair and collective communication. Compared to paired communication, more attention is required here, and taking into account the strategy of not one, but several interlocutors and taking into account the relationship between them (Bobro, 2015, p. 154).

If the teacher plans to organize one problem for discussion for all groups, the purpose of the assignment can be communicated after the groups have been organized. If you plan to discuss different problems, tasks should be announced before the groups are organized. Then those students who are interested in one topic will have the opportunity to unite.

Group activity of students in the lesson consists of the following stages:

1. Preliminary preparation of students for the implementation of a group task, setting educational tasks, a short briefing of the teacher.

2. Discussion and drawing up a plan for the implementation of a training task in a group, determining ways to solve it (orienting activity), distribution of responsibilities.

3. Work on the implementation of the educational task.

4. Supervision of the teacher and adjustment of the work of the group and individual students.

5. Mutual verification and control over the implementation of the task in the group.

6. Communication of students on the call of the teacher about the results, general discussion in the class under the guidance of the teacher, addition and correction, additional information from the teacher and the formulation of final conclusions.

In the article by Vishnevsky E. I. the main 6 ways of forming groups in the lesson are indicated: at the choice of the teacher (he himself distributes students into mini-groups), at the request of students, by recruiting leaders (leaders choose the composition of their groups), by a certain attribute, by the style of intellectual activity (erudite, critic, skeptic, idea generator, outsider), randomly (drawing lots).

In addition to the distribution of students into groups, it is necessary that the teacher clearly formulate the tasks for each group, the plan and stages of work. The atmosphere in the group should

be positive, there should be no antipathy between group members, group work should not occupy the entire lesson (Pidkasisty, 1998).

The group form of work in the classroom is effective, however, it must be reasonably combined with individual and frontal forms of work to achieve the desired results. The combination of these forms is determined by the teacher depending on the tasks he solves.

For example, when going through the topic “Professions”, students are given or hung on the board pictures depicting people of different professions and given the opportunity for each group to independently choose a profession for discussing. At the same time, the condition is set that each student of the group must say at least 1-2 phrases. The picture itself is of interest, plus not imposing one's opinion when choosing a protected profession, reassuring me that the result will not be bad.

Another example is the development of memory and communication skills. Work goes in pairs (group). Each student is given his own picture, which he can show to his interlocutors for 2-5 minutes. After that, students should say as accurately as possible in turn what was depicted, while not repeating. The student who showed the picture can ask leading questions: “Do you remember what was to the right of the object you named? Was there a fire in the fireplace?”

Grade 3 really likes group work on the speed of finding the difference in the proposed drawings. It is important to note the winners here.

Very often, interesting moments of group work can be taken from children's games. In grade 3, when fixing vocabulary on the topic “A Man”, we spend the following game. The class is divided into two groups. From each group, one person is selected who will call the answerer from the opposite group. In advance, a “little man” is drawn on the board from those elements that have already been studied. Two more "little men" (of each group) should appear nearby. If the named student does not know the word, then a penalty point is recorded for his team. The team whose "little man" is drawn first wins.

The children really like working in groups with separated and rearranged passages of text. Each group gets a piece. Students get to know him, retell aloud, and then there is a quick wits contest: who will quickly arrange what they heard in the right order. The difficulty for the teacher is in one thing: to correctly select and divide the text.

No less interesting is the work in groups, when one is given phrases from the card "A", and the second from the card "B" and is given a limited time to find their pair and play a mini-dialogue.

We have developed a final lesson on “The English Year” in the third grade. We use the group form of organizing a lesson at the final stage to systematize the material covered, to identify the level of knowledge of regional information, the level of skills and abilities of children to carry out foreign language communication. To achieve these goals, we use the interest of younger students in quizzes, competitions, contests. The lesson is held in the form of competitions between groups. The competitive program is selected in such a way that students demonstrate their abilities in all types of speech activity: the ability to perceive speech by ear, build a statement in the form of a monologue, and write a statement in the form of an abstract. We divide students into groups, in each group a captain is appointed. At the first stage, riddles are given to students, at the second stage, students recite poems that they learned while studying the topic.

At the third stage, students are given cards with the beginning and end of sentences, the task of the students is to connect the parts using multi-colored pencils (each color corresponds to a certain season) and make sentences. Team members read the sentences and justify their choice. In the fourth step, students answer questions. The fifth stage is the defense of written projects on the theme of the seasons. At the end of the competition, points are calculated and the winner is announced. In order to relieve fatigue, students sing a song. This lesson contributes to the development of all types of speech activity, is an effective means of controlling the assimilation of vocabulary and grammar, and motivates the interest of students.

At the initial stage, it is also possible to use projects, it contributes to the development of motivation for learning a foreign language, the creative abilities of students. We also developed a project using group work in elementary school

Students from grades 1 to 4 are invited to participate in the project. First, we test the guys to determine their level of knowledge. Then the students are divided into groups: one group collects a piggy bank of English learning games, the second group mounts a movie, the third group collects didactic material. Then, together with the guys, we use them in an English lesson and analyze the effectiveness of the games. To summarize, we analyze the final results. Such activities are exciting for younger students, they do what they are interested in within the framework of a foreign language, which contributes to the motivation to study it. The children learn to work in groups, to cooperate, to distribute roles among themselves.

The next project is held on the topic “Food” and is called “It's delicious!”. Students, with the participation of the teacher, discuss the goals, content and nature of the project. The aim of the project is to create a menu for a cafe and a dramatization on the theme "Visiting a cafe". Thus,

the content of the project work is based on the logical continuation of the content of the textbook on the topic “Food”.

At the initial stage of work on the project, students master the lexical material on the topic. Then, in groups of 2-3 people, students make up dialogues on the topic. 2 groups are formed to draw up projects. Each group must come up with a name for their children's cafe and come up with a menu. Each student in the group writes a recipe for a dish, these recipes are combined into a menu. In the menu, children include drawings and applications. Each team makes up a "Visit to a cafe" dialogue using the menus they have compiled.

Such an organization of the lesson contributes to the expansion of vocabulary, the development of skills in writing essays and drawing up dialogues, and the development of grammatical skills. As a result, the child realizes how much he knows and what he can already tell in English.

The group form of work at the initial stage contributes to the motivation of students, increases interest in the subject, makes the learning process more exciting and entertaining. The assimilation of the material takes place in a playful way, easily and naturally, which contributes to an increase in work efficiency.

To captivate children into the world of the English language, you can start work in the lesson by naming the “password” (password). The students take turns whispering the “password” to the teacher and sitting at their desks. A "password" can be any word, phrase, or sentence that is related to the topic currently being studied. At each lesson, the teacher announces a new "password" for the next lesson. But you should not get carried away and start lessons from this game moment for a long time; it is better to work in this way for a week and after a while resume this game. Children love the moment they are allowed to work as secret agents. What to do if the students could not say "password"? We announce to them that "their mission failed" and they need to prepare for the next "special operation" with all responsibility. Such a game moment develops imagination, memory, and healthy competition among students.

Great support in the study and use of lexical units in the speech of students is provided by such a learning tool as Flap Book (a book with flap windows). We make them from ordinary large and small envelopes, cardboard. These teaching aids can be made in different forms: for example, such books are used in the form of a window for working with vocabulary on the topic “nature”, “weather”, “present continuous time”; school backpack – "school supplies"; mirror – a description of a person's appearance; washing machine – "clothes"; the bed can be used for presentation and vocabulary development on any topic, the main thing is to connect fantasy and imagination and figure out what lies under the bed of a brother or sister, grandmother, cook, etc.

Unusual monster Willy comes to us at the lesson and can eat anything. On the cards you can write words in your native or foreign language. Children are happy to feed Willy with these words, while translating the vocabulary into their native or English, making sentences with these words: “I feed Willy with …”, “Willy likes …”, “Would you like some …, Willy?”.

If we need to refresh vocabulary on certain topics, then we ask students to name a word that begins with a certain letter: “Say the colour/animal/number/day of the week/month/fruit/vegetable beginning with “a”, “c” etc.”

The use of board games can be another way to form the motivation and activity of students in foreign language lessons. "Poison Wood" and "Memory Game" are the games that we use most often to work with the learned vocabulary. They develop attention, memory, imagination, and also have a competitive moment. Let's look at each game in detail.

Poison Wood. This game is best used for a positive conclusion to the lesson. The legend of the game is as follows: in the modern world, as you know, there is a bad ecological situation. The forests are poisoned with pollutions. Various necessary items were dropped into this forest from a helicopter (words on topics, for example, clothes, food, furniture, vehicles, etc.). The participants of the game need to save these items. They must put on a special protective suit (depict how they put on and fasten the suit). On the table there are identical cards with words on different topics (the more the better). The teacher chooses one category of words that they will save. The cards are face down. Among the cards with words there are about 10 cards with poison. Students take turns picking up one card. If the word belongs to the “rescued” category, then the participant takes the card for himself, if from another category, then you need to put it aside. Students can be assigned different tasks in each game: read, translate, make a sentence with a given word, etc., it all depends on the goal of the teacher. If the participant cannot complete the task with the received word, then he returns the card to the table and skips the move. If a participant pulled out a “Poison Card”, then all his collected cards “burn out” and go to the “trash can”. The winner is the participant who collected the most cards per game. Poison Wood is best played in small groups of 2 to 6 people. The class can be divided into 3-4 groups and guide them during the game.

Another game with cards of the same format and the same back is the Memory Game. Different material can be written on the cards depending on the purpose (words, phrases, sentences). Tasks for participants: find a match (translation, antonyms, synonyms). The cards are laid out face down on the table in the form of a square or rectangle. The game involves 2-4 children. In turn, they turn over 2 cards, if there is a match, then the participant completes the task and takes the cards for himself if he answered correctly. If the student has found a match, then he makes another move. The player with the most cards wins.

Summing up, it should be noted that the search and application of unusual forms of work resonates with students, brings satisfaction to the work done and the activity of children to the teacher. Thus, games and non-standard techniques in English lessons in elementary grades help to repeat and consolidate words on the topics studied in an interesting, varied way; develop imagination, memory, speech; contribute to the formation of motivation to learn a foreign language. But you should not stop there, you need to look for non-standard techniques and engage in creativity on your own.

A fragment of the lesson on the use of group work is proposed for the third grade on the topic Past Indefinite.

The purpose of the lesson is to use a group form of work to improve the efficiency of the educational process, mastering the grammatical topic.

To form skills on the topic, it is advisable to use the following tasks for group work.

After explaining the grammatical material, the teacher groups the students into groups of three according to the principle of a strong, average and weak student in one group. The teacher gives students cards with sentences in Present Indefinite, which need to be redone by changing the tense to Past Indefinite.

The teacher says, “Now we know how to make sentences in the past tense. Each group receives one card in which they need to redo the sentences by changing Present Indefinite to Past Indefinite. You must complete the exercise together; you can discuss and consult. Then the teacher says that he will check the result of their work, he can ask any of the students in the group.

Each card has 4 sentences. The teacher is assigned a group leader responsible for completing the task, an editor who writes down the correct answers and a proofreader who monitors the correct execution of tasks. Students do the exercise together and write down the overall result of their work. The teacher stipulates in advance that he can interview any member of the group. Thus, each student must be ready to present the result of the overall work. When the tasks are completed, the teacher asks students, paying special attention to the understanding of the material by weak students (Bobro, 2015, p. 87).

The following sentences can be offered on the card:

1. Mr. Smith lives in London.
2. A frog wants to go to the lake.
3. The children play in the garden.
4. They watch TV every evening.

The following fragment of the lesson using group work is proposed for the 8th grade on the topic “Secondary Education in Britain” in the section “Education: The World of Learning”.

The purpose of the lesson is to use a group form of work to improve the efficiency of mastering the material and increase motivation.

For the formation of speaking skills and assimilation of material on the topic, it seems appropriate to use the type of group work "Saw".

The teacher divides the class into 3 groups of 4 people.

A teacher says: «You all know well the system of education in our country. But what do we know about the system of education in England? I think it would be interesting for you to know how children learn in England. But our work is going to be unusual. We will divide the class in three groups at the next lesson, four pupils in every group. Every group will be given a part of the whole theme. But now I will give every pupil a card with basic information on his theme. But your task is to find some additional information, learn it and be ready to speak on the topic. You will be experts in your sphere. Take your card, children, there are some sites where you can find useful information”.

The teacher divides all material on the topic into 4 points. The teacher gives each student a part of the general topic, he is given a card with the material. Students must learn this material and independently supplement it with information from Internet resources. In the next lesson, the teacher makes groups of four, each student has his own part of the general topic. Students studying the same subject but in different groups meet and exchange information as experts on the subject, their discussion is called "expert meeting".

A teacher says: “Now when you have studied the information, I unite four pupils who have different themes in a group. In the same way I form two other groups. So, pupils A, B, C, D, you are in the first group. Pupils A1, B1, C1, D1, you are in the second group. Pupils A2, B2, C2, D2, you are in the third group. We are going to work in such a way. There are three persons who are experts in one sphere:

1. Primary Education – pupils A, A1, A2;
2. Compulsory secondary education – pupils B, B1, B2;

3. Comprehensive schools – C, C1, C2;

4. The General Certificate of Secondary Education (GCSE). "A" Level Exams – pupils D, D1, D2.

So, a pupil from one team goes to the second, and there he discusses the topic with the pupil, who has the same one, the same the first pupil does in the third group. Having discussed the theme, he goes back to his team and tells them everything he knows on the topic plus the information he learned in the other groups, the members of his group listen attentively to their partner as it is the only way to get the information and be ready to answer the questions about the system of education, and a teacher will ask all questions about the whole theme. Here is the way the group should work: A-A1-A2, B-B1-B2, C-C1-C2, D-D1-D2.

Please, begin your work. And remember that you must speak only English in your discussions".

The students work according to the given scheme.

The topic "Secondary Education in Britain" can be divided into the following points, to which the teacher provides text-based reference material. Their teacher, along with basic information, offers students on cards:

1. Primary education;

Children in Britain do not have to go to school until they reach the age of five and very few go to nursery schools before that. Primary education takes place in infant schools (pupils aged from 4/5 to 7 years) and junior schools (from 8 to 11 years) (http://www.woodlands-junior.kent.sch.uk/customs/questions/education /, http://www.learnenglish.de/culture/educationculture.htm)

2. Compulsory secondary education;

Secondary schools are divided into five forms. English pupils go to the first form, when they are 11/12 years old. In the fifth form at the age of 16 they may either leave school or continue in the sixth form. What kind of schools can you enumerate? (http://en.wikipedia.org/wiki/Compulsory_education, http://www.woodlands-junior.kent.sch.uk/customs/questions/education/, http://www.britishcouncil.org/usa-education-uk-system-k-12-education.htm)

3. Comprehensive schools;

Most British children go to comprehensive schools, which take pupils of all abilities without exams. Children are put into sets, small groups. They have wide choice of subjects. (http://en.wikipedia.org/wiki/Comprehensive_schoolБ, http://www.hel.fi/hki/opev/en/Comprehensive+schools)

4. The General Certificate of Secondary Education (GCSE). "A" Level Exams;

At the end of the fifth form children take their first public exam for the General Certificate of Secondary Education. Pupils who stay on in the sixth form, prepare for their "A" Level Exams. (http://en.wikipedia.org/wiki/GCE_Advanced_Level)

The list of questions at the end of the group work:

1. When do British children start schooling?

2. Do all children in Britain go to nursery schools?

3. In what types of school is primary education given in Britain?

4. At what age do children usually finish infant and junior schools?

5. How long can pupils stay in secondary schools?

6. How old are British pupils when they finish the fifth form?

7. Is schooling in the sixth form compulsory in Britain?

8. How long does compulsory secondary education last?

9. What is the main type of secondary schools in Britain nowadays?

10. What subjects are taught there?

11. What is the idea of putting pupils into sets?

12. Why were comprehensive schools introduced in Britain?

13. Are there paid schools in Britain?

14. What are boarding schools?

The use of a group form of work in foreign language lessons increases motivation, the effectiveness of the educational process, develops independence and responsibility. By doing grammar exercises in a group after explaining the topic, students can discuss incomprehensible points, help each other, and improve their collaboration skills. The work proposed for mastering the topic "Secondary Education in Britain" contributes to the development of independence, the ability to cooperate, and listen carefully to each other. This type of work makes the learning process more interesting and entertaining for students.

Conclusions. The most effective form of work in elementary school for the development of critical thinking is the form of group work. Younger students really like to work in groups, so in each of our lessons we try to apply this form of work at different stages of the lesson.

Group work allows everyone to show their individuality, to understand unclear issues and, thus, everyone has the opportunity to put their knowledge into practice.

In group forms of work, the teacher puts strong students in such conditions that they have to explain the topic again, thanks to this they remember more firmly, put new material into long-term memory, and weak students begin to realize this material. We know that strong learners often grasp the surface of knowledge, grasping on the fly, such knowledge is quickly forgotten. Weak students, having realized the new material, put it into long-term memory. As practice shows: children write poorly for tests for a year and for residual knowledge only because at one

time knowledge was not firmly included in their memory. We think that it is necessary to use group work methods in elementary school, because they contribute to the solid assimilation of students' knowledge.

Thanks to the methods of group work, the guys learn to explain, prove their point of view, express their thoughts, learn to listen and hear each other. At first, the smarter, more confident guys overwhelm the rest, not noticing and not listening to the opinions of others, but when they make the wrong decision repeatedly, they begin to wonder if I am always right. This is where the teacher should be on the lookout. It is he who points out to the children that the correct version was in their group, but they did not hear it, because the speaker did not insist and could not convince the opponent who was more confident in his rightness. Over time, a more self-confident student begins to listen to the opinions of others, and an insecure student learns to prove his point of view more firmly and persistently. All members of the group begin to listen to him, and later the whole class does. So, children learn to be confident in their knowledge and skills, but not self-confident.

We would like to note that it is sometimes difficult for a teacher to "resolve" an incorrectly started discussion in a group, it is important to notice the wrong train of thought of the children at the initial stage, or to carefully monitor how the process of work in the group is progressing. The teacher needs to be always ready to help the students without imposing his own decision. The teacher, on the other hand, needs to choose the right tasks for group work, so that it is both interesting and necessary for learning new or repeating the material covered.

Having studied and analyzed the methodological literature on the use of the group form of work in foreign language lessons, we were convinced of the effectiveness of the group form of work. Its application is psychologically justified and pedagogically expedient. There are various types of group work that form all types of language activities. The teacher has the opportunity to choose the type of group work in accordance with the skills that need to be formed.

We can say that there are certain principles for the formation of groups and the principles of their work, which must be taken into account when using the group form of work.

There are also age-specific features of using the group method, which should also be taken into account when choosing the type of group work.

The group form of work acts as a motivation for learning a foreign language, increases interest in the subject, shows that a foreign language is a real form of communication, and adds variety to the usual course of a lesson.

The practical experience of teachers shows that group forms of work attract both younger and older students. For younger students, variety, an active, playful form of work, like a role-playing game, dramatization is interesting. For older students - the opportunity to conduct a discussion, to express their opinion. An example of such forms of work can be discussions, conferences, project method.

Practical and theoretical material shows that the use of group work in a reasonable combination with frontal and individual forms of work increases the effectiveness of the educational process.

Group work should take place in foreign language lessons, and not only at the final stages, but also during the entire educational process, since it fully reflects the specifics of the subject of a foreign language and provides maximum opportunities for oral practice. There is a wide variety of types of group work that can be used in the lesson in accordance with the task.

The formation of groups also depends on the tasks that the teacher sets. The group may include students with the same level of training or different, the composition of the groups may change or be constant.

However, this form of work is not used in the modern school in full. Many teachers are afraid to use group work in a regular lesson. But with its proper organization, the educational process will become more diverse, act as a motivation for learning a foreign language.

The above will help the young teacher to make the learning process more effective, exciting and interesting for students.

Modern education is improving with each academic year, it is natural that the process of organizing and conducting the lessons themselves is changing. The teacher is looking for new ways and solutions to prepare more informative and effective lessons.

As a result, we can say that group work as a form of organizing foreign language lessons is only gaining popularity. This form of work is quite effective, but also quite difficult to organize. But progress is moving forward, which means that a more complex, but more interesting form of work will take its rightful place in the educational process.

References

Bikeeva A. S. (2018). Some methods for developing the creative abilities of students in foreign language lessons. K. 230 p. [in Ukrainian]

Bobro T. A. (2015). Organization of the process of teaching a foreign language in secondary specialized educational

Список використаних джерел

Бікєєва, А.С. (2018). *Деякі методи розвитку творчих здібностей учнів на уроках іноземної мови*. Київ. 230 с.

Бобро, Т.А. (2015). *Організація процесу навчання іноземної мови в середніх спеціальних навчальних*

institutions based on the study of episystems. K. [in Ukrainian]
Vishnevsky E. I. (2017). On the problem of the developmental function of the process of teaching a foreign language at school. K. [in Ukrainian]
Dyachenko V.I. (1991). Cooperation in teaching. K.: Education. [in Ukrainian]
Pidkasisty P.I. (1998). Textbook for students of pedagogical universities and pedagogical colleges. K. [in Ukrainian]
Brown C. (1983). Teaching the spoken language. Cambridge. [in English]
Cooperative learning in the classroom. David W. Johnson, Roger T. Johnson, Edithe J. Holubec. (2007). Assosiation for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia. 2007. [in English]
New Interchange. English for International Communication. Jack C. Richards with Jonathan Hull and Suzan Proctor (2017). Cambridge University presses. [in English]

Information about the author:
Rutkovskyi Maxim Serhiyovych
max.rutkovskyi@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-167-177

Received at the editorial office 10. 08. 2023.
Accepted for publishing 26. 08. 2023.

закладах на основі вивчення епісистем. Київ.
Вишневський, Є.І. (2017). *До проблеми розвивальної функції процесу навчання іноземної мови в школі.* Київ.
Дяченко, В.І. (1991). *Співпраця в навчанні*. Київ: Освіта.
Підкасистий, П.І. (1998). *Навчальний посібник для студентів педагогічних вузів і педагогічних коледжів*. Київ.
Brown, C. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge.
Cooperative learning in the classroom. (2007). David W. Johnson, Roger T. Johnson, & Edithe J. Holubec. Assosiation for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia.
New Interchange. English for International Communication. (2017). Jack C. Richards with Jonathan Hull and Suzan Proctor Cambridge University presses.

Відомості про автора:
Рутковський Максим Сергійович
max.rutkovskyi@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя, Запорізька обл. 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-167-177

Матеріал надійшов до редакції 10. 08. 2023 р.
Прийнято до друку 26. 08. 2023 р.

УДК 37.015.31:17.022.1-053.6

ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТІ МОРАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Світлана Мазур

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Одним із новоутворень підліткового віку є визначення власного майбутнього, тобто, саме у цьому віці набувають розвитку процеси самовизначення, самотворення. Важливим для цього вікового періоду є вростання у культуру, у тому числі, у моральну культуру суспільства. У цьому напрямі переплітаються дві лінії – з одного боку, самостійність, свобода, самотворення, з іншого – підпорядкування власної поведінки моральним нормам суспільства, розвиток моральних цінностей.
Формування цінності моральної автономії підлітків спирається на ряд передумов, серед яких − розвиток мислення, формування навичок аргументації, здатності сприймати, застосовувати і оцінювати відповідні моральні норми, систему моральних вчинків; розвиток емоційності, відчуття задоволення від вільного морального діяння; накопичення досвіду морального діяння у соціальному середовищі; вміння оцінювати моральні норми середовища, його вплив на моральну автономію особистості.
З огляду на це, у статті акцентовано на необхідності створення та обґрунтування педагогічних умов формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій. Схарактеризовано також ціннісний компонент автономії, структуру соціальної ситуації розвитку підлітка й доведено, що формування цінності моральної автономії підлітків має ґрунтуватися на певних принципах конструктивізму в межах формування моральної автономії підлітків за умов громадських організацій.

Ключові слова:
громадські організації, моральна автономія, підлітки, педагогічні умови, цінності моральної автономії.

Resume:
Mazur Svitlana. Formation of the value of moral autonomy of adolescents in the conditions of public organizations.
One of the neoplasms of adolescence is the determination of one's own future, that is, it is at this age that the processes of self-determination and self-creation begin to develop. Growing into culture, including the moral culture of society, is important for this age period. In this direction, two lines are interwoven – on the one hand, independence, freedom, self-creation, on the other – subordination of one's own behavior to the moral norms of society, development of moral values.
The formation of the value of the moral autonomy of adolescents is based on a number of prerequisites, among which are the development of thinking, the formation of argumentation skills, the ability to perceive, apply and evaluate relevant moral norms, a system of moral actions; the development of emotionality, a sense of satisfaction from free moral action; accumulation of experience of moral action in a social environment; the ability to evaluate the moral norms of the environment, its influence on the moral autonomy of the individual.
In view of this, the article emphasizes the need to create and justify pedagogical conditions for the formation of the value of the moral autonomy of adolescents in the conditions of public organizations. The value component of autonomy, the structure of the social situation of adolescent development is also characterized, and it is proved that the formation of the value of moral autonomy of adolescents should be based on certain principles of constructivism within the framework of the formation of moral autonomy of adolescents under the conditions of public organizations. It has been proven that for teenagers, the norm of development is the perception of their thoughts, beliefs and attitudes as more "correct" than the opinions of others.

Key words:
public organizations; moral autonomy; teenagers; pedagogical conditions; values of moral autonomy.

Постановка проблеми. Ціннісний компонент автономії визначається наявністю цінностей та принципів, а також усвідомленням своїх персональних цінностей та переконань як власних. Найчастіше рівень розвитку ціннісного компонента визначається ступенем «відмінності» відносин та цінностей підлітків від батьківських. Однак це найвужче розуміння ціннісної автономії. Переконання, переваги, цінності та відносини підлітка можуть практично повністю відповідати цінностям та переконанням його батьків. А рівень його автономії за таких умов може бути досить високим, якщо підліток присвоїв собі ті цінності та відносини, які є «традиційними» в сім'ї, не вважає їх нав'язаними та чужими й сприймає як свої переконання. Навпаки, якщо підліток має повністю протилежні сімейним переконання та цінності, це може вказувати на негативізм, який є однією з форм психологічних залежностей (Sylwester, 2007). Становлення ціннісного компонента автономії у межах дитячо-батьківських відносин передбачає розгляд підлітком пропонованих батьками цінностей, переконань, базових життєвих установок та їх прийняття чи неприйняття. У ширшому соціальному контексті ціннісна автономія пов'язана не тільки із самостійним вибором цінностей і позицій, а й із прийняттям загальнолюдських цінностей і моральних норм. Ціннісний компонент автономії містить здатність до самостійних міркувань, ініціативність у стосовно питань, що належать до внутрішніх переконань, свободи у виборі цінностей і орієнтирів, свободи вибору значущих інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У світовій педагогічній літературі автономію, свободу, самостійність розглядають як важливий чинник у повноцінному розвитку людини. Зокрема, у теорії самодетермінації (Е. Десі, Р. Раян) автономія особистості представлена у структурі мотивації людини. Такі вчені, як В. Бейерс, І. Кон, М. Нум, А. Парра вважають, що автономія має структуру, в якій є декілька компонентів, а саме: когнітивний, емоційний, поведінковий, функціональний.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічних умов формування цінності моральної автономії

підлітків в умовах громадських організацій. Маємо на меті також дослідити – за яких педагогічних умов можливе успішне формування моральної автономії у старших підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зважаючи на уявлення про те, що вектор розвитку моралі – це рух до автономії у моральному судженні та вчинку, можна припустити щодо взаємозв'язку та взаємозумовленості компонентів автономії у становленні моральної свідомості. Ціннісна автономія дозволяє відрефлексувати і прийняти цінності як основу прийняття рішень, когнітивна автономія дозволяє скоординувати, згідно з концепцією Ж. Піаже, максимальну кількість позицій і точок зору на вирішення однієї і тієї ж моральної дилеми, реалізувавши тим самим принцип максимального блага для максимальної кількості людей (Caetano et al., 2019).

Структура соціальної ситуації розвитку підлітка як найважливіша характеристика психологічного віку має у своєму складі об'єктивний аспект – місце підлітка у системі соціальних відносин, та суб'єктивний аспект – внутрішню позицію підлітка. Соціальна ситуація розвитку містить такі компоненти:

- об'єктивну соціальну позицію підлітка в системі соціокультурних очікувань, норм, вимог, що задають «ідеальну форму» розвитку компетенцій, які має опанувати підліток на цій віковій стадії, форми співробітництва, спілкування та спільної діяльності, які пропонуються соціальним оточенням для організації присвоєння «ідеальних форм» (Hamilton, 1996).
- систему орієнтуючих образів, що визначають відносини та співробітництво дитини й дорослого як суб'єктивний аспект соціальної ситуації розвитку. Активно-дійове ставлення підлітка до світу втілюється в системі орієнтуючих образів, що відображають особливості його залучення до різних соціальних контекстів, які становлять соціальну ситуацію розвитку та визначають специфіку завдань вікового розвитку. Орієнтуючий образ у єдності своїх когнітивних та афективних компонентів виконує функцію планування та регулювання реалізованих форм спільної діяльності та співробітництва, виступає ланкою, що опосередковує можливості реалізації розвиваючого потенціалу діяльності підлітка.

Автономія постає, з одного боку, як характеристика відносин, тобто соціальна характеристика, з другого – як образ Я, виходячи з якого підліток діє у цих відносинах.

На аксіологічному рівні з'ясовуються такі аспекти вивчення цінності: 1) чи визнається цінність значимістю чи значенням; 2) чи належать цінності до сфери сущого чи належного; 3) чи вважаються цінності властивістю предмета, об'єкта чи це ставлення суб'єкта до предмета, об'єкта; 4) яку систему відносин фіксує категорія «цінність»: суб'єктно-об'єктну чи суб'єктно-суб'єктну.

Психологічна наука, виявляючи механізми «схоплювання» цінностей свідомістю, «розміщення» цінностей у план свідомості, дозволяє визначити будову мотиваційної сфери, смислової динамічної та диспозиційної системи людини. Проблема, на наш погляд, у тому, що в діяльності вчителя, що залучає учнів до цінностей у процесі навчання у школі, є суперечність між розумінням педагогом місця та ролі діяльності виховання щодо залучення учня до цінностей моралі та культури, яка впорядковує його суб'єктивну ціннісну систему, і освоєністю реальних механізмів залучення до цінностей таким чином, щоб учень мав здатність орієнтуватися у світі альтернативних цінностей, здійснювати їхній вибір та оцінювати результати цього вибору як з позиції прийнятих та сповідуваних цінностей, що закріплюють «єдність і самототожність особистості у значних відрізках часу, надовго визначаючи собою головні характеристики особистості, її стрижень, її мораль» (Choudhury, 2016), так і з огляду на досягнення успіху в пізнавальній, перетворювальній, ціннісно-орієнтаційній та іншій діяльності щодо вирішення соціально значущих для них проблем.

За результатами аналізу досвіду освітніх установ, навіть ті вчителі, які цілеспрямовано долучають учнів до цінностей, розвивають у них здатність до морального та ціннісного вибору, не завжди відтворюють такий соціокультурний простір освіти, в якому відтворюваний та трансльований соціально-моральний досвід стає основою для встановлення смислового товариського зв'язку між учителем і учнями, між людьми для вирішення учнями соціально значимих проблем. Цю прогалину можна заповнити саме залученням учнів до діяльності громадських організацій, тим більше в синергії з цінностями моральної автономії, що транслюються школою.

З культурно-психологічної точки зору Tomasello (2019) розуміє мораль як нормативну концепцію, яка базується на специфічних для людини формах співпраці. Він наголошує на ролі співпраці та соціокультурної взаємодії в моральному та пізнавальному розвитку підлітків (Nungesser, 2011). Такий підхід є дуже актуальним для конструктивістської парадигми цінності моральної автономії підлітків.

Відомо, що соціальні конструктивісти заперечують уявлення про те, що об'єктивну зовнішню реальність можна пізнати незалежно

від того, як вона соціально сприймається, розуміється та конструюється (Mahoney, 1995). Соціальний конструктивізм уникає понять детермінізму. Відповідно до цієї позиції, існує кілька історій або варіантів сприйняття реальності, і досвід окремої людини або сім'ї щодо подій важливіший для педагогів, ніж природа їхньої реальності (Guidano, 1995). Натомість знання будуються з мови та слів, які надають значення людському досвіду та об'єктивній реальності. Розуміння людей, засноване на внутрішньопсихічному або соціальному детермінізмі, розглядається як обмежене.

Конструктивісти стверджують, що знання створюються індивідами разом із їхнім соціальним, політичним і культурним середовищем (Greene, 1994; Payne, 1997). Щоб зрозуміти індивідуумів, потрібно дізнатися, як вони будують свій світ, а не те, як вони порівнюються з переважаючими соціальними нормами. Наприклад, Brown (1994) стверджує, що різноманітність досвіду та інтерпретація соціально сконструйованого значення поширені серед жінок, які мають справу з факторами пригнічення. Тобто спосіб, у який окрема жінка сприймає свою ситуацію, є синтезом цінностей і переконань різних соціальних груп та її власних ідіосинкратичних і особистих інтерпретацій.

На відміну від поглядів, заснованих на позитивістських принципах, соціальний конструктивізм відкидає простий, лінійний причинно-наслідковий зв'язок між людьми та їхнім середовищем. Відносини між індивідом та його/її соціальним оточенням є складними та взаємними, кожен впливає один на одного. Тому соціальні сили вважаються такими, що мають великий вплив на індивідів. Особа будує своє власне «значення» на основі спільних норм, цінностей і досвіду.

Furman та ін. (2003, с. 266), зокрема, зазначають, що багато варіантів поведінки, з якими соціальні працівники мусять стикатися під час роботи з підлітками, є заплутаними для тлумачення, і часто з ними важко мати справу. Соціальний конструктивізм пропонує корисний спосіб зрозуміти цю поведінку. «Хоча важливо зрозуміти світогляд усіх клієнтів і почати «звідки клієнт знаходиться», у роботі з підлітками це важливо через саму природу їхнього розвитку. Підлітковий розвиток робить молодь більш чутливою до інтервенцій, які можна інтерпретувати як особисту критику. Втручання, спрямовані на зміну способу мислення підлітків без поваги до їхніх світоглядів, можуть призвести до того, що вони почуватимуться відчуженими від консультування. У їхній свідомості працівник може стати ще одним дорослим, який «не розуміє»» (Furman et al., 2003, p. 267).

Важливо пам'ятати, що для підлітків нормою розвитку є сприйняття своїх думок, переконань і ставлень як більш «правильних», ніж думки інших. Оскільки підлітки розвивають формальне оперативне мислення, вони все більше здатні брати участь у абстрактному мисленні та зберігати уявлення про світ, відокремлений від зовнішньої реальності. У результаті розвитку цих здібностей підлітки часто тлумачать свої переконання та емпіричну реальність як еквівалентні. Це фактично основа для обґрунтування створення педагогічних умов формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій.

Враховуючи важливість та центральність переконань і світогляду молоді, використання конструктивістської точки зору може бути безцінним інструментом. Практик-конструктивіст визнає і підтверджує, «валідує» світогляд підлітка.

Можливо, найважливішим аспектом соціальної конструктивістської точки зору є уявлення про те, що люди реагують на людей і події відповідно до своїх власних переконань або сприйняття реальності. Іншими словами, незважаючи на те, що зв'язок між переконаннями, почуттями та поведінкою є складним, вважається, що сприйняття та переконання мають сильний вплив на почуття й поведінку.

Конструктивізм у сфері додаткової, позакласної освіти забезпечує не лише тріаду навчання, виховання та розвитку методами педагогічного проєктування, а й у синтезі навчально-пізнавальної, дослідницької, творчої, комунікативної діяльності як особистісних інтеракцій у освоєнні структури взаємодій, палітри цивільних ролей, функцій, норм інститутів держави та громадянського суспільства. Конструктивізм як набуте знання є результатом педагогічної навігації маршрутів локальних інтеракцій засобами виховання моральної автономії та усвідомлення її цінності підлітками.

Педагогічний конструктивізм інтегрує методи, засоби фасилітації (супроводу). Проєктні технології конструктивності молоді в умовах дитячих та молодіжних громадських об'єднань містять етапи планування соціально значущої мети, організації форм взаємодій з об'єктами та суб'єктами соціальної реальності, рефлексії інтеракцій, досвіду соціальних комунікацій, дискурсу досвіду уявлень про проблеми функціонування інститутів держави та громадянського суспільства, локалізованих за місцем, часом, ресурсним та управлінським потенціалом. Лише за умови практично-дієвого

самовідношення, можливе формування цінності моральної автономії.

Процесуальні аспекти нової комунікативної ситуації у сфері освіти свідчать про становлення парадигми некласичного навчального закладу. Знання породжується (а не транслюється викладачем) під час інтелектуальної взаємодії всіх учасників навчального процесу. «На зміну Класичному Університету засвоєння певних культурних предметів має прийти Некласичний Університет породження культурних форм, завданням якого стає вироблення форм людського існування в нестабільних ситуаціях» (Kamenova et al., 2023). Для університетської освіти це зміна базової метафори «засвоєння» на метафору «породження». Б. Ріджингс у роботі «Університет у руїнах» також наголосив на важливості зорієнтованості викладання у вищих навчальних закладах на створення інтелектуального простору діалогу та зацікавленого запитування, а не на технічному процесі трансляції та оцінювання знань: «трансгресивна сила викладання визначається не стільки змістом, скільки здатністю педагога зберігати відкритою темпоральність запитування, чинячи опір спробам прирівняти педагогіку до процесу передачі, який може завершуватися або виставленням балів, або присудженням ступеня». Сьогодні це справедливо не лише стосовно університетів, а й старшої школи. Педагогіка моральної автономії окреслюється як прояв соціально-дійової свідомості, а не суто когнітивна позиція.

Пропонований нами підхід ґрунтується на конструктивістській філософії освіти. Ямшинська та Невкіпілова справедливо стверджують: «Основна ідея конструктивізму – створення власного знання, яке конструюється за допомогою розумової діяльності учня на основі раніше набутого досвіду, раніше засвоєних знань. Ж. Піаже вважав, що «знання – це не копія дійсності, воно конструюється індивідом», а «щоб дізнатися, чим є предмет, із ним необхідно взаємодіяти. «Знати» означає модифікувати, трансформувати предмет і розуміти процес цієї трансформації»» (Ямшинська, & Невкіпілова, 2019, с. 192).

Конструктивізм являє собою педагогічну філософію, ключова ідея якої в тому, що знання не можна передати учню у готовому вигляді. Можливим є лише створити педагогічні умови для успішного самоконструювання і самозростання знань учнів. Іншими словами, згідно з конструктивною педагогікою, «світ, який конструюється, залежить від особливостей сприйняття його людиною, він має відповідати накопиченому досвіду, відображати його. Це передбачає постійну активну роботу всіх учасників процесу навчання, а роль викладача, котрий співпрацює поруч, має бути спрямована на формування самостійності кожного учня під час самоконструювання ними свого досвіду» (Ямшинська, & Невкіпілова, 2019, с. 193). Передача готових знань, моделей, алгоритмів дій не вважається ефективним шляхом набуття знань. Тим більше, це стосується формування моральної автономії. Прояви конструктивного мислення, коли людина здатна побудувати логічні зв'язки та провести уявні експерименти, забезпечують набуття досвіду та дозволяють людині вийти за межі наявної інформації.

Принципи конструктивізму у межах формування моральної автономії підлітків за умов громадських організацій мають наступне:

- комплексність змісту навчання, що реалізується за допомогою використання автентичних матеріалів;
- опора на реальну дійсність - через проєктний характер навчальних занять;
- кооперативне навчання - на основі переважання групових форм роботи.

Навчання у відповідності до методики кейсів, описаних нами вище, є практико-орієнтованим та змістовно-центрованим (передбачається, що воно носить автентичний характер і викликає мотивацію у студентів). Воно також є когнітивним (що передбачає усвідомленість та активне дослідження). Розвиток здатності до моральної автономії передбачає цілеспрямоване та систематичне навчання ефективним інтелектуальним, навчальним та поведінковим стратегіям.

Тематика кейсів також була обрана не випадково. У 2015 році в рамках ООН був прийнятий Порядок денний у сфері сталого розвитку на період до 2030 року (Порядок денний 2030). Складовою Порядку є 17 Цілей сталого розвитку (ЦСР) та 169 підпорядкованих їм завдань, яких необхідно досягти до 2030 року. Безпосередньо питанням громадянської освіти присвячено Завдання 4.7 «Стійкий розвиток та глобальна громадянськість», у рамках якого передбачено: «До 2030 року забезпечити, щоб усі учні набували знань та навичок, необхідних для сприяння сталому розвитку, зокрема, за допомогою навчання з питань сталого розвитку та сталого способу життя, прав людини, ґендерної рівності, пропаганди культури миру та ненасильства, громадянства світу й усвідомлення цінності культурної різноманітності та внеску культури у сталий розвиток». Індикатором виконання цього завдання є Показник 4.7.1: «Статус і виховання на кшталт всесвітньої громадянськості та її пропаганди сталого розвитку, включаючи гендерну рівність та права людини, на всіх рівнях: а) у національній політиці

у сфері освіти; програмах, b) у програмах підготовки вчителів та c) у системі атестації учнів». Кейси у нашому експерименті ґрунтуються на ув'язці з цілями сталого розвитку та самі є частиною педагогічного ландшафту інтеграції освіти та виховання (у нашому випадку – підлітків) з цілями сталого розвитку.

Висновки. Отже, успішне формування моральної автономії у старших підлітків можливе при використанні у позакласній виховній роботі цілісної системи, яка передбачає активну діяльність та взаємодію всіх суб'єктів виховання, взаємозв'язок основних компонентів виховного процесу, створення сприятливих передумов та певних педагогічних умов для формування особистості, а саме, 1) організація діяльності громадської організації, постановка навчальних та виховних завдань; 2) оптимальний відбір навчального матеріалу; 3) логіка побудови діяльності, обґрунтоване співвідношення її елементів (громадянське виховання → принципи сталого розвитку → ESG); 4) створення пізнавальної атмосфери, формування пізнавальних універсальних, зокрема, навчальних дій; 5) розвиток мотиваційної сфери підлітків.

Список використаних джерел

Ямшинська, Н. В. & Невкіпілова, О. Я. (2019). Освітній процес у контексті ідей конструктивізму. *Інноваційна Педагогіка*, 11 (2), 191–195.

Choudhury, M. (2016). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching. *The Malaysian Online Journal of Educational Science, 4* (2), 1–16.

Furman, R., Jackson, R., Downey, E., & Shears, J. (2003). Social constructivist practice with youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 20 (4), 264–275.

Greene, R. R. (1994). *Human behavior theory: A diversity framework*. New York: Aldine de Gruyter.

Guidano, V. F. (1995). A constructivist outline of human knowing processes. In: M. J. Mahoney (Ed.), *Cognitive and constructive psychotherapies: Theory, research and practice* (pp. 89–102). New York: Springer

Hamilton, F. (1996). *Social problems and social contexts in Adolescence: Perspectives across boundaries*. De Gruyter.

Kamenova, D., Romanovska, Yu., & Boyko, A. (2023). *Educational space: Post-non classical perspectives*. Publishing Center of Varna University of Management.

Mahoney, M. J. (1995). Theoretical developments in the cognitive and constructive psychotherapies. In: M. J. Mahoney (Ed.), *Cognitive and constructive psychotherapies: Theory, research and practice* (pp. 3–19). New York: Springer.

Nungesser, F. (2011). Michael Tomasello: Auf experimentalpsychologischem Wege zu einer kognitiven Kulturtheorie. In: S. Moebius & D. Quadflieg (Eds.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (pp. 671–682). https://doi.org/10.1007/978-3-531-92056-6_54

Shevchenko Yu, Zhuravlova Larysa, Taranenko Halyna, & Dubiaha Svitlana. (2020). Students' readiness for the formation of primary schoolchildren's argumentative skill while identifying the real motive of the action. AD ALTA: *Journal of Interdisciplinary Research*, 10 (1). p. 100-106

Sylwester, R. (2007). *The adolescent brain: Reaching for autonomy*. Corwin.

References

Iamshynska, N. V., Nevkipilova, O. Ya. (2019). Osvitnii protses u konteksti idei konstruktyvizmu. Innovatsiina Pedahohika, 11 (2), 191-195. [in Ukrainian]

Choudhury, M. (2016). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching. *The Malaysian Online Journal of Educational Science, 4* (2), 1-16. [in English]

Furman, R., Jackson, R., Downey, E., Shears, J. (2003). Social constructivist practice with youth. *Child and Adolescent Social Work Journal, 20* (4), 264-275. [in English]

Greene, R. R. (1994). *Human behavior theory: A diversity framework*. New York: Aldine de Gruyter. [in English]

Guidano, V. F. (1995). A constructivist outline of human knowing processes. In: M. J. Mahoney (Ed.), *Cognitive and constructive psychotherapies: Theory, research and practice* (pp. 89–102). New York: Springer. [in English]

Hamilton, F. (1996). *Social problems and social contexts in Adolescence: Perspectives across boundaries.* De Gruyter. [in English]

Kamenova, D., Romanovska, Yu., & Boyko, A. (2023). *Educational space: Post-non classical perspectives*. Publishing Center of Varna University of Management. [in English]

Mahoney, M. J. (1995). Theoretical developments in the cognitive and constructive psychotherapies. In: M. J. Mahoney (Ed.), *Cognitive and constructive psychotherapies: Theory, research and practice* (pp. 3–19). New York: Springer. [in English]

Nungesser, F. (2011). Michael Tomasello: Auf experimental psychologischem Wege zu einer kognitiven Kulturtheorie. In: S. Moebius & D. Quadflieg (Eds.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (pp. 671–682). https://doi.org/10.1007/978-3-531-92056-6_54 [in German]

Shevchenko Yu, Zhuravlova L., Taranenko H., Dubiaha S. (2020) Students' readiness for the formation of primary schoolchildren's argumentative skill while identifying the real motive of the action. AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research, 10 (1). p. 100 - 106. [in English]

Sylwester, R. (2007). *The adolescent brain: Reaching for autonomy*. Corwin. [in English]

Відомості про автора:
Мазур Світлана Олександрівна
ladushki.16@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-178-182

Матеріал надійшов до редакції 17. 11. 2023 р.
Прийнято до друку 30. 11. 2023 р.

Information about the author:
Mazur Svitlana Oleksandrivna
ladushki.16@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-02-15-2-31-178-182

Received at the editorial office 17. 11. 2023.
Accepted for publishing 30. 11. 2023.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аткінсон Пол – Університет Монаш (Мельбурн, Австралія);

Багрій Тетяна Єфремівна – викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Бакіко Ігор Володимирович – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри фізичної культури, спорту та здоров'я, Луцький національний технічний університет (м. Луцьк);

Баранцова Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Вертель Антон Вікторович – кандидат філософських наук, доцент кафедри педагогіки, докторант, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (м. Суми);

Гапотій Віктор Дмитрович – кандидат юридичних наук, доцент кафедри права, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Гузь Володимир Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та спеціальної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Дубяга Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Дьоміна Владислава Ігорівна – викладач кафедри початкової і спеціальної освіти, 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);

Дюжикова Юлія Юріївна – методист навчального відділу, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Житнік Тетяна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Канарова Ольга Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Кирієнко Олександр Геннадійович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня кафедри педагогіки та педагогічної майстерності, старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту, 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);

Ковальчук Володимир Ярославович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичної культури, спорту та здоров'я, Луцький національний технічний університет (м. Луцьк);

Кривонос Ірина Анатоліївна – старший викладач кафедри іноземних мов, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного (м. Запоріжжя);

Кузнєцова Аліна Григорівна – здобувачка вищої освіти, Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Кулик Ірина Олександрівна – старший викладач кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Лемещенко-Лагода Вікторія Володимирівна – старший викладач кафедри іноземних мов, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного (м. Запоріжжя);

Ляпунова Валентина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Мазур Світлана Олександрівна – аспірантка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Максимов Олександр Сергійович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Мартинова-Ганецька Тетяна Миколаївна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальність 053 Психологія, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Мединський Сергій Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту, 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);

Негрій Ірина Іванівна – викладач кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Негрій Ольга Іванівна – викладач кафедри дошкільної освіти та 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);

Переверзєва Олена Валентинівна – концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Рутковський Максим Сергійович – аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Свириденко Ганна Василівна – асистент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Сербаєва Дар'я Олегівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 081 Право, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Солонська Альона Артурівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, 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);

Тєплякова Оксана Григорівна – вчитель-логопед, КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» № 2 Мелітопольської міської ради Запорізької області (м. Мелітополь);

Файдевич Володимир Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної культури, спорту та здоров'я, Луцький національний технічний університет (м. Луцьк);

Ципак Вікторія Сергіївна – асистент кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Шевченко Савелій Олександрович – секретар судового засідання, Запорізький окружний адміністративний суд (м. Запоріжжя);

Шевченко Юлія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Ю Сесілія В. – PEPA L'Humanitaire (Гома, Конго).

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Atkinson Paul – Monash University (Melbourne, Australia);

Bagriy Tetiana Yefremivna – teacher of the Department of Theory of Music Education and Choreography, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Bakiko Ihor Volodymyrovych – Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor of the Department of Physical Culture, Sports and Health, Lutsk National Technical University (Lutsk);

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);

Diuzhykova Yuliia Yuriivna – methodist of the Education Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Diuzhykova Tetiana Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Depatment of Chemistry and Chemical Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Domina Vladyslava Igorivna – Lecturer of the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Dubiaha Svitlana Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Faydevych Volodymyr Volodymyrovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Culture, Sports and Health, Lutsk National Technical University (Lutsk);

Hapotii Viktor Dmytrovych – Candidate of Legal Sciences, Associate Professor of the Department of Law, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Huz' Volodymyr Vasyliovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kanarova Olga Viktorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kovalchuk Volodymyr Yaroslavovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Culture, Sports and Health, Lutsk National Technical University (Lutsk);

Kovalova Olga Viktorivna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kryvonos Iryna Anatoliivna – Senior teacher of the Foreign Languages Department, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University (Zaporizhzhia);

Kulyk Iryna Oleksandrivna – Senior teacher of the Depatment of Chemistry and Chemical Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kuznietsova Alina Hryhorivna – Higher Education Student, Educational And Scientific Institute of Social-Pedagogical and Artistic Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kyriienko Oleksandr Hennadiiovych – Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Pedagogical Mastery, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Lemeshchenko-Lagoda Viktoriia Volodymyrivna – Senior teacher of the Foreign Languages Department, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological 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);

Maksymov Oleksandr Serhiiovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Depatment of Chemistry and Chemical Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Martynova-Hanetska Tetiana Mykolaivna – student of the second Master's level of higher education, specialty 053 Psychology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Mazur Svitlana Olexandrivna – postgraduate student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Medynskyi Serhii Volodymyrovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports, 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);

Nehrii Iryna Ivanivna – Lecturer of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Nehrii Olha Ivanivna – Lecturer of the Department of Preschool Education and Social Work,, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Nikolaieva Yuliia Volodymyrivna – Senior teacher of the Depatment of Chemistry and Chemical Education, 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);

Rutkovskyi Maxym Serhiyovych – postgraduate student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Serbaieva Daria Olehivna – student of the first (bachelor) level of higher education, specialty 081 Law**,** Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Shevchenko Savelii Oleksandrovych – secretary of the court session, Zaporizhzhia District Administrative Court (Zaporizhzhia);

Shevchenko Yuliia Mykhailivna – Doctor of Science in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Solonska Alona Arturivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Preschool Education and Social Work, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Svyrydenko Hanna Vasylivna – Assistant of the Department of Primary and Special Education, 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);

Tiepliakova Oksana Hryhorivna – teacher-speech therapist, KU «Inclusive Resource Center» No. 2 of Melitopol City Council, Zaporizhzhia Region (Melitopol);

Tsypak Victoria Serhiyivna – Assistant of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Vertel Anton Viktorovych – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Doctoral Student, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko (Sumy);

Yu Cecilia W. – PEPA L'Humanitaire (Goma, DR.Congo);

Zhytnik Tetiana Serhiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia).

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

І. 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.

ІІ. 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);

– ПІ 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).

– **ПІ автора** (з нового рядка, повністю, 12 пт, по ширині тексту);

– **назва статті** (12 пт, напівжирний шрифт, зразу після ПІ 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.

ІІІ. ФОРМАТУВАННЯ ОКРЕМИХ ОБ'ЄКТІВ:

3.1.1. Списки

Списки оформлюються так:

– нумеровані:«1. », «1) », «а »;

– марковані:«– », «•».

3.1.2. Таблиці

Таблиці нумеруються. Слово «*Таблиця 1.*» подається курсивом у правому куті. Формат **назви таблиці**: відцентрована назва, напівжирний шрифт, розміщення – над таблицею. Після таблиці необхідно один рядок пропустити.

Таблиця 1

Дидактичні можливості вебінар орієнтованих платформ

Дидактичні завдання	Засоби вебінар орієнтованої платформи
Повідомлення навчальної інформації, ілюстрація пояснень вчителя	- аудіо-, відеоконференція; - електронна дошка; - спільне відвідування веб-сайтів; - демонстрація роботи програмного забезпечення.
Забезпечення групової взаємодії	- текстовий чат, аудіо- відеоконференція; - спільна робота з електронною дошкою та документами; - додаткові віртуальні кімнати для групового навчання.
Оцінювання навчальних досягнень	- тести, опитування із візуалізацією отриманих результатів.

3.1.3. Рисунки

Рисунки нумеруються. Формат підпису рисунка: відцентрована назва, курсив, розміщення – під рисунком, позначається скороченим словом «*Рис.*». Перед рисунком і після нього необхідно пропустити один рядок.

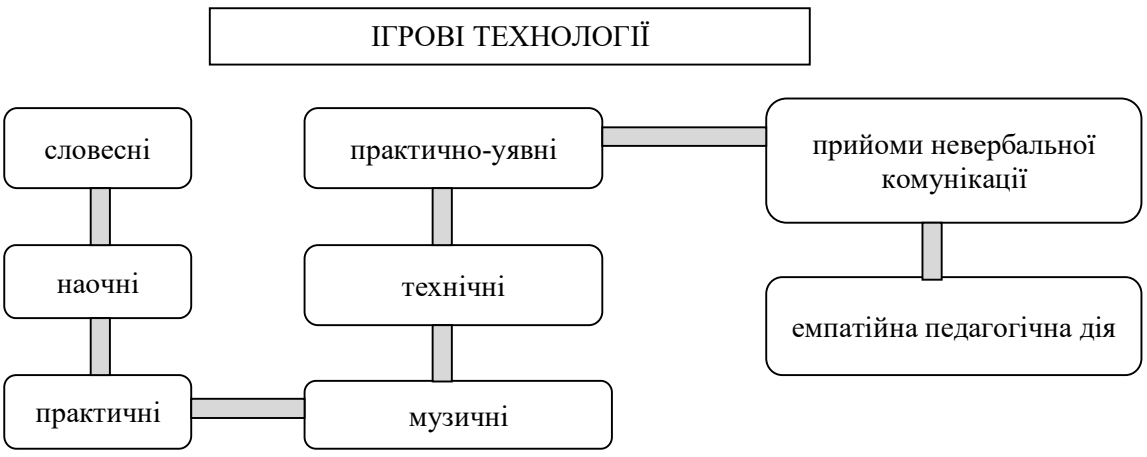


Рис. 1. Ігрові технології

IV.ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО НАБОРУ:

Скорочення типу *та ін, і т. п.*, ініціали при прізвищах (напр., *К. Д. Ушинський*), назви населених пунктів типу *м. Київ, с. Іванівка* друкуються через нерозривний пробіл. Скорочення типу 90-*ті, 1-го* – із нерозривним дефісом.

При наборі тексту слід розрізняти символи тире « – » та дефіс «-»

Основний тип лапок – «».

Назва символу	**Символ**	**Клавіатурний еквівалент**	**Приклади використання**
Нерозривний пробіл		<Ctrl>+<Shift>+ <пробіл>	Ініціали та скорочення відокремлюються нерозривним пробілом: ***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 основний тип лапок. ***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 XXXI

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 27.12.2023 р. Формат 60х84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. акр. 20,09. 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