

ISSN 2786-5622 (Print)  
ISSN 2786-5630 (Online)

Міністерство освіти і науки України  
Запорізький національний університет

Заснований  
у 1998 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого  
засобу масової інформації  
Серія КВ № 24761-14701Р  
від 25 березня 2021 р.

**Адреса редакції:**  
Україна, 69095,  
м. Запоріжжя,  
вул. Жуковського, 66, корп. 4, ауд. 323

**Телефон**  
для довідок:  
+38 066 53 57 687

## **Педагогічні науки: теорія та практика**

**№ 4 (48), 2023**



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2023

DOI Педагогічні науки: теорія та практика

<https://doi.org/10.26661/2786-5622>

DOI № 4/2023

<https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4>

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 5 від 19.12.2023 р.)

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) журнал включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями).

До 25 березня 2021 р. журнал виходив під назвою «Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки». У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України на підставі Наказу Міністерства освіти та науки України № 735 від 29.06.2021 р. (додаток 3). Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах даних Index Copernicus (Польща), Norwegian Register for Scientific Journals, Series and Publishers (Норвегія) та ERIH PLUS (Норвегія). Національною бібліотекою України імені В.І. Вернадського прийнято на репозитарне зберігання номери наукового видання «Педагогічні науки: теорія та практика», які представлені на порталі в інформаційному ресурсі «Наукова періодика України».

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

#### **РЕДАКЦІЙНА РАДА:**

**Головний редактор**

– Локарева Г. В., доктор педагогічних наук, професор

**Відповідальний редактор**

– Турбар Т. В., кандидат педагогічних наук, доцент

#### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

Андреев А. М.

– доктор педагогічних наук, доцент

Басик Г.

– доктор соціології, старший викладач (Швеція)

Богданов І. Т.

– доктор педагогічних наук, професор

Гура О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Гуренко О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Довга Т. Я.

– доктор педагогічних наук, професор

Іваницький О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Клопов Р. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Кукос К.

– доктор психологічних і педагогічних наук, професор (Румунія)

Литвинова С. Г.

– доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Лопес А.

– доктор філософії у педагогічних науках, професор (Португалія)

Марушкевич А. А.

– доктор педагогічних наук, професор

Мірошніченко О. А.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Новіцька І. В.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Павленко О. О.

– доктор педагогічних наук, професор

Павлюк Є. О.

– доктор педагогічних наук, доцент

Пахомова Т. О.

– доктор педагогічних наук, професор

Пономаренко О. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Сущенко А. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Сущенко Л. О.

– доктор педагогічних наук, професор

ISSN 2786-5622 (Print)

ISSN 2786-5630 (Online)

© Запорізький національний університет, 2023

# ЗМІСТ

## РОЗДІЛ I. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Білецька М. В., Підварко Т. О.</b> <i>ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВІТЧИЗНЯНОГО ВІОЛОНЧЕЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА XX СТОЛІТТЯ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВІОЛОНЧЕЛІСТІВ</i> .....	7
---	---

## РОЗДІЛ II. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

<b>Косюк В. Р.</b> <i>МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКИЙ ДИЗАЙН»</i> .....	14
<b>Турбар Т. В., Зубцова Ю. Є., Денисова К. В.</b> <i>РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ</i> .....	21
<b>Шляхтіна О. С.</b> <i>ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ</i> .....	29

## РОЗДІЛ III. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

<b>Гладиш М. О.</b> <i>НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННСВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ</i> .....	34
<b>Кучерак І. В., Соха Н. В.</b> <i>ЛОГОПЕДИЧНИЙ МАСАЖ У СИСТЕМІ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЇ ДИЗАРТРИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ</i> .....	40

## РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<b>Апухтіна В. В., Авраменко У. В., Соловійова Т. Г.</b> <i>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ФОРМУВАННЯ У БАТЬКІВ НАВИЧКИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ПІДТРИМУВАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ КЛАСІВ, ДЕ НАВЧАЮТЬСЯ УЧНІ ІЗ ЗАЙКАННЯМ)</i> .....	45
<b>Дишко О. Л., Косинський Е. О., Кліш І. С., Фуке Л. П.</b> <i>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФІТНЕСУ В ОЗДОРОВЧО-РЕКРЕАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</i> .....	52
<b>Каніболоцька О. А.</b> <i>КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i> .....	59
<b>Лебошина Н. В., Черкашина Ю. Д.</b> <i>ПРОЄКТУВАННЯ КОНТЕКСТНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ</i> .....	69
<b>Локарева Г. В., Сімчук В. О.</b> <i>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</i> .....	75
<b>Луцан Н. І., Сащенко Є. С.</b> <i>КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ</i> .....	84
<b>Соха Н. В.</b> <i>ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА</i> .....	89

<b>Struk A. V., Halushchak O. V.</b> <i>FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN ECONOMICS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING</i> .....	96
---	----

#### **РОЗДІЛ V. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

<b>Авраменко У. В., Матвієнко Є. В., Савчин М. М.</b> <i>РОЗПОВСЮДЖЕНІСТЬ СПОЖИВАННЯ ШОК-КОНТЕНТУ ПІДЛІТКАМИ УКРАЇНИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА: ВПЛИВ НА ЇХ СОЦІАЛІЗАЦІЮ</i> .....	102
<b>Заверико Н. В., Тимофєєнко К. І., Яшина О. М.</b> <i>СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ТА ТИМЧАСОВО ПЕРЕМІЩЕНИХ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ</i> .....	111
<b>Заверико Н. В., Шашкіна В. М.</b> <i>СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ У ГРОМАДІ</i> .....	118

#### **РОЗДІЛ VI. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ**

<b>Скоромна М. В., Набокова Т. В.</b> <i>ЗАСТОСУВАННЯ АРТТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ</i> .....	124
<b>Швець Т. Е.</b> <i>ВАРІАТИВНЕ ВІДКРИТЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ТЬЮТОРИНГУ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i> .....	130
<b>Шульга Л. М.</b> <i>ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ</i> .....	138

#### **РОЗДІЛ VII. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

<b>Іваницька О. С.</b> <i>ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ МЕНТОРІВ З УЧАСНИКАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i> .....	144
<b>Іванова Л. С.</b> <i>САМООСВІТНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА</i> .....	150
<b>Kuzmenko A. O.</b> <i>MODELING THE TRAINING SYSTEM OF FUTURE PHDS TO THE REALIZATION OF THE ACADEMIC INTEGRITY IDEAS</i> .....	156
<b>Резунова О. С.</b> <i>РОЗВИТОК ПРОДУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ ТА НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i> .....	164
<b>Сніжко Н. В.</b> <i>РІВНІ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЛІНГВООСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ У ЄВРОПІ</i> .....	170

#### **РОЗДІЛ VIII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ**

<b>Denga O. A., Sidorenko L. M.</b> <i>THE USAGE OF MULTIMEDIA RESOURCES IN THE PROCESS OF DEVELOPING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE</i> .....	177
--	-----

#### **РОЗДІЛ IX. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

<b>Андрющенко О. О., Конєва А. В.</b> <i>ДОСЛІДЖЕННЯ НОРВЕЗЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</i> .....	184
<b>Сорока О. В., Баранюк В. В.</b> <i>СИСТЕМНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ</i> .....	190

# CONTENTS

## **SECTION I. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY**

<b>Biletska M. V., Pidvarko T. O.</b>	<i>PEDAGOGICAL ISSUES OF DOMESTIC CELLO PERFORMANCE OF THE 20TH CENTURY: MODERN TRENDS IN TRAINING CELLISTS</i> .....	7
---------------------------------------	---	---

## **SECTION II. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING (IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)**

<b>Kosiuk V. R.</b>	<i>METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING AN ACADEMIC DISCIPLINE "UKRAINIAN DESIGN"</i> .....	14
<b>Turbar T. V., Zubtsova Yu. Ye., Denysova K. V.</b>	<i>DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION USING GAME METHODS OF LEARNING</i> ..	21
<b>Shlyakhtina O. S.</b>	<i>PECULIARITIES OF THE FORMATION OF LISTENING SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES</i> .....	29

## **SECTION III. CORRECTIONAL PEDAGOGY**

<b>Gladys M. O.</b>	<i>NEUROPHYSIOLOGICAL PRINCIPLES OF THE ORGANIZATION OF SPEECH ACTIVITY IN SPEECH THERAPY PRACTICE</i> .....	34
<b>Kucherak I. V., Sokha N. V.</b>	<i>LOGOPEDIC MASSAGE IN THE SYSTEM OF LOGOCORRECTIVE WORK TO OVERCOME PSEUDBULBAR DYSARTHRIA IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN</i> ....	40

## **SECTION IV. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION**

<b>Apukhtina V. V., Avramenko U. V., Soloviova T. G.</b>	<i>PREPARATION OF FUTURE SPEECH THERAPISTS FOR THE FORMATION OF PARENTS' SKILLS IN THE USE OF SUPPORTIVE COMMUNICATION TOOLS (ON THE EXAMPLE OF CLASSES WHERE STUDENTS WITH STUTTERING STUDY)</i> .....	45
<b>Dyshko O. L., Kosynskyi E. O., Klish I. S., Fuchs L. P.</b>	<i>TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION FOR THE USE OF FITNESS IN HEALTH AND RECREATION ACTIVITIES</i> .....	52
<b>Kanibolotska O. A.</b>	<i>EFFECTIVENESS CRITERIA FOR FORMING THE READINESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR INNOVATIVE AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION</i> .....	59
<b>Lieboshina N. V., Cherkashyna Yu. D.</b>	<i>FORMATION OF PROFESSIONAL SPEAKING ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF MILITARY SPECIALISTS IN INSTITUTIONS OF HIGHER MILITARY EDUCATION</i> .....	69
<b>Lokarieva H. V., Simchuk V. O.</b>	<i>PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE CRITICAL THINKING FORMATION OF FUTURE ARTISTS DURING PROFESSIONAL EDUCATION</i> .....	75
<b>Lutsan N. I., Sashchenko E. S.</b>	<i>COMMUNICATIVE CULTURE AS A NECESSARY CONDITION FOR THE EFFECTIVE ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SERVICE FIELD</i> .....	84
<b>Sokha N. V.</b>	<i>FORMATION OF COMMUNICATIVE-SPEECH COMPETENCE OF FUTURE SPEECH THERAPISTS AS A SCIENTIFIC PROBLEM</i> .....	89
<b>Struk A. V., Halushchak O. V.</b>	<i>FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN ECONOMICS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING</i> .....	96

### **SECTION V. SOCIAL PEDAGOGY**

<b>Avramenko U. V., Matvienko Ye. V., Savchyn M. M.</b> <i>PREVALENCE OF SHOCK CONTENT CONSUMPTION BY UKRAINIAN TEENAGERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM: INFLUENCE ON THEIR SOCIALIZATION</i> .....	102
<b>Zaveryko N. V., Tymofieienko K. I., Yashyna O. M.</b> <i>SOCIAL AND PEDAGOGICAL ADAPTATION OF INTERNALLY DISPLACED AND TEMPORARY DISPLACED UKRAINIAN CHILDREN</i> .....	111
<b>Zaveryko N. V., Shashkina V. M.</b> <i>SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN THE COMMUNITY</i> .....	118

### **SECTION VI. THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING**

<b>Skoromna M. V., Nabokova T. V.</b> <i>THE APPLICATION OF ART TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL</i> .....	124
<b>Shvets T. E.</b> <i>VARIABLE OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR THE IMPLEMENTATION OF TUTORING IN AN INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION</i> .....	130
<b>Shulha L. M.</b> <i>FORMATION OF SOCIAL AND CIVIL COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN IN MODERN CONDITIONS</i> .....	138

### **SECTION VII. PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL**

<b>Ivanytska O. S.</b> <i>COOPERATION PECULIARITIES OF MENTORS WITH THE EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS AT HIGHER HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS</i> .....	144
<b>Ivanova L. S.</b> <i>SELF-EDUCATION COMPETENCE AS A KEY PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER</i> .....	150
<b>Kuzmenko A. O.</b> <i>MODELING THE TRAINING SYSTEM OF FUTURE PHDS TO THE REALIZATION OF THE ACADEMIC INTEGRITY IDEAS</i> .....	156
<b>Rezunova O. S.</b> <i>DEVELOPMENT OF PRODUCTIVE THINKING AND EDUCATIONAL SELF-EFFICACY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE</i> .....	164
<b>Snizhko N. V.</b> <i>STUDENTS' FOREIGN-LANGUAGE PROFICIENCY IN THE CONTEXT OF LANGUAGE-EDUCATIONAL PROCESSES IN EUROPE</i> .....	170

### **SECTION VIII. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION**

<b>Denga O. A., Sidorenko L. M.</b> <i>THE USAGE OF MULTIMEDIA RESOURCES IN THE PROCESS OF DEVELOPING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE</i> .....	177
--	-----

### **SECTION IX. COMPARATIVE PEDAGOGY**

<b>Andryushchenko O. O., Konieva A. V.</b> <i>RESEARCH OF THE NORWEGIAN PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF WORKING WITH GIFTED CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL</i> .....	184
<b>Soroka O. V., Baraniuk V. V.</b> <i>SYSTEMIC AND ACTIVITY-BASED APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE ACTORS</i> .....	190

# РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 780.614.334(477)»19»

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-01>

## ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВІТЧИЗНЯНОГО ВІОЛОНЧЕЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА ХХ СТОЛІТТЯ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВІОЛОНЧЕЛІСТІВ

**Білецька М. В.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
вул. Наукового містечка, 59, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0001-9633-5048](https://orcid.org/0000-0001-9633-5048)  
[violinchik@ukr.net](mailto:violinchik@ukr.net)*

**Підварко Т. О.**

*старший викладач кафедри теорії і методики музичної освіти  
та хореографії  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
вул. Наукового містечка, 59, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0002-5768-8868](https://orcid.org/0000-0002-5768-8868)  
[rifusya\\_@ukr.net](mailto:rifusya_@ukr.net)*

**Ключові слова:** *віолончельна школа, виконавська культура, професійна майстерність, виконавська і педагогічна діяльність.*

Статтю присвячено виявленню основних тенденцій розвитку віолончельного виконавства на сучасному етапі на основі історико-теоретичного аналізу вітчизняного віолончельного мистецтва ХХ ст. Виявлено, що для сучасної вітчизняної віолончельної школи природно робити наголос на формуванні віолончелістів-універсалів, що володіють не лише класичним професіоналізмом, а й виконавським «фольклоризмом», а також професійними знаннями у сфері інтерпретації сучасної музики. Зазначено, що процес зближення національних виконавських шкіл зараз перетворюється на практичне їх злиття у єдину світову виконавську класичну школу. Цьому сприяють розвинена система міжнародних конкурсів, відкритість міжнародних центрів навчання віолончельної гри, практична необмеженість у доступі до інформації. Кожна з провідних світових шкіл із максимальною відповідальністю зберігає засади постановки, звуковидобування, штрихової культури, узагальнюючи їх і навіть протиставляючи їх засадам інших шкіл. Ці моменти, з одного боку, гальмують розвиток віолончельних шкіл, штучно відриваючи їх одна від одної. З іншого боку, без кропіткого зберігання традицій неможливий подальший прогрес віолончельного мистецтва. З'ясовано, що сьогодні віолончельне виконавство поділяється на кілька сфер, що існують відносно самостійно, мають іманентні риси та перспективи розвитку. Серед них – класичне виконавство, виконання сучасної музики «модерн», необарочне виконавство, професійне виконавство фольклору, джаз- та поп- виконавство. Існуючи паралельно в умовах стилістичного плюралізму, вони взаємозбагачуються, впливають одна на одну.

Важливим завданням сучасного вітчизняного віолончельного виконавства є розроблення науково-методичних засад формування віолончелістів-універсалів, що володіють високою виконавською культурою, яка є багатогранною за своїм змістом і охоплює класичну віолончельну спадщину та найкращі зразки народної й сучасної інструментальної музики.

## PEDAGOGICAL ISSUES OF DOMESTIC CELLO PERFORMANCE OF THE 20TH CENTURY: MODERN TRENDS IN TRAINING CELLISTS

**Biletska M. V.**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Theory and Methodology  
of Musical Education and Choreography  
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University  
Naukove mistechko str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0001-9633-5048  
violinchik@ukr.net*

**Pidvarko T. O.**

*Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology  
of Musical Education and Choreography,  
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University  
Naukove mistechko str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-5768-8868  
rifusya\_@ukr.net*

**Key words:** *cello school, performing culture, professional skill, performing and pedagogical activities.*

The article is devoted to the manifestation of the main tendencies of the development of cello performance at the current stage based on the historical and theoretical analysis of the native cello art of the 20th century. It has been found out that it is natural for the modern native cello school to emphasize on the formation of universal-cellists who possess not only the classical professionalism, but also performing «folklorism», and also the professional knowledge in the sphere of the interpretation of the modern music. It has been noted that the process of the rapprochement of the national performing schools is now turning into their practical merger into the single global performing classical school. The developed system of the international competitions, the openness of the international centers of cello teaching, and the practical unlimited access to information have been contributed to this. Each of the world's leading schools with maximum responsibility preserves the principles of staging, sound production, stroke culture, generalizing them and even contrasting them with the principles of other schools. These moments, on the one hand, slow down the development of cello schools, artificially separating them from each other. On the other hand, the further progress of cello art is impossible without the laborious preservation of the traditions. It has been found out that today cello performance is divided into the several spheres that exist relatively independently, has the immanent features and the prospects of the development. Among them are classical performance, performance of the modern music of «modern», neo-baroque performance, the professional folklore performance, jazz and pop performance. Existing in parallel in the



conditions of the stylistic pluralism, they enrich each other, influence each other.

The important task of the modern native cello performance is the development of the scientific and methodical foundations of the formation of the universal-cellists who possess the high performance culture that is many-sided in its content and encompasses the classical cello heritage and the best examples of folk and the modern instrumental music.

**Постановка проблеми.** Вітчизняне виконавське мистецтво ХХ ст. посідає одне з чільних місць і засвідчує високий художній потенціал та інтелектуальну зрілість національної культури, є невід'ємним складником всесвітньої музичної культури (виконавського процесу взагалі) та феноменом, що виявляє індивідуальні риси, національна специфіка якого тісно пов'язана з історичними умовами формування та розвитку виконавських шкіл, впливом яскравих особистостей та теоретичних досліджень змісту виконавського процесу.

Сучасні українські й зарубіжні музикознавці працюють над осмисленням специфіки розвитку віолончельного мистецтва, зокрема музично-виконавської школи ХХ ст., у таких напрямках: 1) досліджують закономірності формування й розвитку струнно-смичкового інструменталізму і трансформації інструментальної виразності (Б. Струве, Д. Бойден, Н. Семеняк та ін.); 2) аналізують творчість композиторів струнно-смичкової (скрипка, віолончель, альт) музики (В. Заранський, І. Пілатюк та ін.); 3) вивчають особливості віолончельної виконавської інтерпретації в особистісному вимірі та в контексті історичного розвитку музично-виконавського мистецтва загалом (Н. Дика, І. Пілатюк, І. Полусмяк та ін.).

У 50-х – наприкінці 70-х років минулого століття процеси жанрово-стильового розвитку у вітчизняній, зокрема українській, музиці супроводжувалися розширенням її соціальної та зміцненням творчо-професійної бази. На тлі розвитку академічних традицій спостерігалось природне прагнення молодого покоління музикантів до пошуку нових форм і засобів виразності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Із наукових доробків, що безпосередньо розглядають питання музично-виконавського процесу і змістовно висвітлюють проблеми педагогічного досвіду, необхідно відзначити праці В.В. Белікової, Г.М. Гінзбурга, В.Ю. Григор'єва, Я.І. Мільштейна та ін. Проблемам вивчення сутності музичного твору і його інтерпретації присвячено праці Л.П. Гуревич, Є.Г. Гуренка, О.О. Ільченка, О.І. Котляревської, О.В. Лисенко, А.Н. Сохора, М.Н. Чернявської та ін.

Психологічні особливості музично-виконавської діяльності розглядаються у працях Л.Л. Боч-

кар'єва, М.В. Білецької, Є.Б. Йоркіної, Ю.М. Заблоцького, А.І. Корженевського, Л.М. Котової, Ю.О. Цагареллі, Д.Г. Юника та ін. Теоретичним основам майстерності музиканта-інструменталіста присвячено праці Ю.М. Бая, М.А. Давидова, Л. Кузьоміної, Б.В. Талалая та ін.

Разом із тим усі дослідження, що представляють різні наукові напрями, фактично не торкаються питань, пов'язаних з історико-теоретичним аналізом віолончельного виконавства як напряму музичного мистецтва. Зокрема, майже не робилися спроби дослідити сучасні тенденції розвитку віолончельного мистецтва.

**Мета статті** – окреслити сучасні тенденції розвитку віолончельного виконавства на основі історико-теоретичного аналізу вітчизняного віолончельного мистецтва ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Стилистичний плюралізм становить один із ґрунтовних контекстів розвитку сучасного музичного виконавства, зокрема віолончельного. До ХХ ст. світова музика ще не знала такого розквіту різноманітних напрямів та стилів у творчості композиторів та виконавців. Усунення визначеності стильових обмежень призвело до переосмислення природи музики взагалі та віолончельної зокрема. Характер подібного переосмислення був визначений як напрям розвитку інтонаційної структури сучасного європейського інструменталізму та інтерпретації як головної концепції музичного виконавства сьогодення.

Інтерпретація, так само як транскрипція та імпровізація, є неодмінним складником сучасного музичного виконавства, що як прийом є сьогодні обов'язковим і в музичному мистецтві має певну специфіку. Так, імпровізація у виконанні музичного твору застосовується у низці певних стилів і жанрів (зокрема, джазова імпровізація, класичні каденції у концертах з оркестром тощо). Водночас імпровізаційна налаштованість виконавця має бути відповідною композиторському задуму. А це залежить, передусім, від художнього смаку виконавця, що пов'язаний із його загальним життєвим та музичним досвідом, а також рівнем культури.

«Виконавець-інтерпретатор знаходиться в позиції творчого осмислення по відношенню до музичного композиторського тексту. Інтерпрета-

ція включає множинність концепцій виконавства, наперед визначених епохальними, національними, історичними спрямуваннями, а також індивідуальністю виконавця» [1, с. 351].

Художня інтерпретація являє собою глибоко індивідуальний, ментально зумовлений творчий процес, є видом творчого переосмислення й перетворення звукового матеріалу в широкому значенні цього слова, а отже, є «усвідомленим розумовим процесом суб'єкта творчої діяльності і своєрідної процедури художнього відображення дійсності» [1, с. 353].

Найяскравішою рисою інструментальної музики кінця ХХ – початку ХХІ ст. можна вважати темброво-сонорну експресивність. Ця сфера виразності у поєднанні з ритмічною експресією має значення відносно самостійної формотворчої сили у сучасній музиці. Активізація тембрової сфери нерідко призводить до нівелювання звуковисотного боку музичної фактури та привнесення у музичні твори традиційно немусичних засобів виразності. Із погляду естетики традиційної музики нівелювання звуковисотності є суцільним нонсенсом: у цьому разі звуки втрачають музичну ментальність, перетворюючись на немусичні акустичні явища. Для традиційного музичного мистецтва звуковисотна й ритмічна сфери є основним носієм музичної інтонації та формотворчою силою. Але в умовах стилістичного плюралізму, коли традиційна стильова визначеність утрачає свою значущість, можливо створювати музику, яка позбавлена звуковисотності. У ній основним носієм інтонаційності та формотворчою силою є сфера (більш-менш) диференційованого тембру та ритму.

«Вивільнення тембру як відносно самостійної формотворчої сили у музиці пов'язане з кардинальними змінами інтонаційної структури сучасного європейського інструменталізму» [3, с. 180]. Традиційний інструменталізм характеризується наявністю двох інтонаційних сфер: інструментальної та вокальної сфер виразності. Причому вокальна сфера з кінця ХVІ ст. носить яскраво виражений белькантовий характер. Загалом віолончельне мистецтво у повному обсязі втілює у своїй естетиці белькантовість вокальної виразності інструментальної музики. «Сама поява на європейському музичному просторі сімейства скрипкових інструментів була пов'язана з вторгненням белькантової вокальності в інструменталізм» [3, с. 183]. Третя сфера виразності – мовна – теж була присутня в інтонаційній структурі традиційного інструменталізму. Але їй була притаманна опосередкована форма оперно-вокальної декламаційності та речитативності.

Темброва революція у музиці ХХ ст. визвала істотні зміни співвідношення вокальної та

інструментальної інтонаційності в інструменталізмі. Вокальна сфера втрачає свою домінуючу белькантовість. Інструментальна, навпаки, дістає більш широкий спектр виразності, що не зумовлено белькантовою визначеністю. Але найбільш кардинальної трансформації дістає мовна сфера: «зняття» белькантової виразності призводить до безпосередньої присутності мовної інтонаційності в інструменталізмі. Насамперед, це торкається величезного спектру проявів темброво-сонорної експресії у сучасній музиці, коли на перший інтонаційний план виходить не звуковисотно-ритмічний, а темброво-ритмічний формотворчий фактор.

Однією з найголовніших відмінностей традиційної музичної та мовної сфер є відома протилежність функцій звуковисотності та тембру. Схематично кажучи, якщо для традиційної музики диференційований звуковисотний ряд (ноти) – основний носій змісту, а недиференційований тембровий ряд – основний носій емоції, то для мови ситуація протилежна. Диференційований тембр (фонема) є основним носієм змісту. Недиференційована звуковисотність «відповідає» за емоційний тонус висловлювання. Нетрадиційна для традиційного музичного мистецтва ситуація, коли темброво-ритмічна виразність нівелює звуковисотну, претендуючи на формотворчу роль, указує на прояв у сучасній музиці мовної моделі співвідношення звуковисотно-тембрової функціональності. Безліч прикладів такого роду, що їх накопичило музичне мистецтво ХХ ст. за період свого існування, може вважатися доказом безпосередньої присутності мовної інтонаційності в сучасному інструменталізмі.

Наслідки такої трансформації для сучасного віолончельного мистецтва дуже серйозні. По-перше, темброва революція ХХ ст., як і темброва революція ХVІ ст., призвела до появи нового інструментарію. Ним стало сімейство електромусичних інструментів, що мають практично необмежений потенціал темброво-сонорних засобів виразності. По-друге, відбулося повне переосмислення природи віолончелі, її технічних та виразних можливостей. З'явився цілий арсенал нових засобів виразності, прийомів гри. Змінилася естетика якості віолончельного тону, штрихів, звуковисотної інтонації, артикуляції, аплікатури тощо. «Природа віолончелі дає змогу значно розширити темброво-сонорну гаму виразності інструменту. І хоча такі можливості скрипкових інструментів значно поступаються резервам електронного інструментарію, класична віолончель успішно витримує конкуренцію на ринку сучасної музики» [1, с. 357]. В умовах стилістичного плюралізму взагалі неможливе жорстке протистояння віолончельного та електромусичного інстру-

ментарію, як це було під час боротьби за виживання між скрипковим та віолончельним сімействами у XVI–XVII ст.

У контексті всіх вищезгаданих проблем для сучасного віолончельного професійного виконавства характерними є декілька глобальних тенденцій. Сьогодні віолончельне виконавство поділяється на кілька сфер, що існують відносно самостійно, мають іманентні риси та перспективи розвитку. Серед них – класичне виконавство, виконання сучасної музики «модерн», необарочне виконавство, професійне виконавство фольклору, джаз- та поп-виконавство. Існуючи паралельно в умовах стилістичного плюралізму, вони взаємозбагачуються, впливають одна на одну.

Традиційна класична сфера віолончельного виконавства набуває сьогодні рис єдності та узагальнення. Естетика «бельканто» тут є основним підґрунтям критеріїв виразності, якості звуковисотної інтонації, штрихів, артикуляції, прийомів гри, метро-ритму тощо. «Золотий фундамент», що був закладений у віолончельне мистецтво Європи в період формування класичної франко-бельгійської школи XIX ст., є досі основою більшості класичних педагогічних систем та шкіл [4, с. 52].

Узагальнення, типізація класичних критеріїв віолончельної гри набула сьогодні максимального розмаху. Процес зближення національних виконавських шкіл зараз перетворюється на практичне їх злиття у єдину світову виконавську класичну школу. Цьому сприяють розвинена система міжнародних конкурсів, відкритість міжнародних центрів навчання віолончельної гри, практична необмеженість у доступі до інформації. До того ж додаються великі можливості вільної міграції музикантів. Особливо можна підкреслити вплив на цей процес «великого переселення» музикантів зі Східної Європи на Захід. Не останні у цьому процесі політичні впливи – прагнення створення Єдиної Європи із загальною соціально-економічною базою. Усе більше з'являється видатних музикантів, які ставлять перед собою завдання свідомого поєднання у своєму індивідуальному виконавському стилі найкращого надбання провідних світових шкіл. Серед них яскравий приклад – творчість Мстислава Ростроповича та Святослава Кнушевицького, яка була наскрізь пронизана ідеями поєднання різних шкіл, світоглядань, стильових тенденцій.

Звісно, така глобальна тенденція єднання породжує не менш глобальну проблему зворотного процесу роз'єднання національних шкіл. У сучасних умовах ця тенденція має виразний комерційний і навіть політичний підтекст. Кожна з провідних світових шкіл із максимальною відповідальністю зберігає засади постановки, звуковидобування, штрихової культури, узагальнюючи

їх і навіть протиставляючи їх засадам інших шкіл. Ці моменти, з одного боку, гальмують розвиток віолончельних шкіл, штучно відриваючи їх одна від одної. З іншого боку, без кропіткого зберігання традицій неможливий подальший прогрес віолончельного мистецтва.

Найголовніша проблема сьогоднішнього класичного віолончельного виконавства знаходиться у царині педагогіки. Навчання молодих віолончелістів на матеріалі, що був написаний 150–180 років тому, з одного боку, є необхідним, бо у ньому знаходиться основа класичної віолончельної школи. З іншого боку, сучасна класична педагогіка не може нехтувати музикою модерн, яка побудована на некласичних засадах. Інтерпретуючи такі твори, виконавець, що має виключно класичну освіту, діє на власний розсуд, який часто не буває достатньою мірою професійним та компетентним. «Для сучасних музичних творів подібні «інтерпретації» є суцільною катастрофою, бо невміння передати зміст нетрадиційної музичної мови, неадекватне емоційне осмислення тонкощів композиторської техніки призводять до певного «вмирання» твору, його повного нерозуміння публікою» [3, с. 179]. Вирішення цієї проблеми може йти декількома шляхами. Один із них – уведення у процес навчання паралельних курсів створення класичних та сучасних слухових уявлень, рухових стереотипів, інтерпретаторських настанов тощо. Цей шлях потребує мінімум матеріальних витрат, оскільки не вимагає перебудови системи освіти. Переважно цим шляхом ідуть скрипкові та віолончельні школи, які мають багаті класичні традиції та розвинену систему освіти. Найголовніше тут – гармонійність у поєднанні класичних та сучасних естетико-професійних норм. Існує безліч методичних розробок із цього питання, але практично всі вони мають певні недоліки, недостатню узагальненість методичних та інтерпретаторських настанов.

Інший шлях – створення навчальних курсів, повністю спрямованих на освіту виконавців сучасної музики. Подібних закладів та спеціалізованих освітніх курсів зараз дуже багато. Причому, крім традиційно провідних шкіл (французька, німецька, австрійська, американська, італійська тощо), у цьому напрямі швидкими темпами розвиваються осередки музичної освіти у Швейцарії, Данії, Голландії. Поширенню «нової музики» сприяють також фестивалі сучасної музики, що проводяться систематично. Цінність спеціалізованих курсів, насамперед, у тому, що вони випускають спеціалістів, які професійно володіють сучасними прийомами гри, вміють аналізувати та емоційно осмислювати навіть найскладніший музичний текст. Такий шлях потребує великих матеріальних затрат та багато зусиль із перебудови

загальної музичної системи освіти. Для нових віолончельних шкіл він більш прийнятний: орієнтуючись на створення сучасних виконавських традицій віолончельної музики модерн, вони мають шанс швидкими темпами вийти на провідні позиції у світовому рейтингу.

Схожа ситуація спостерігається у сфері нових необарочних тенденцій у виконавстві. У віолончельному мистецтві вони отримали поширення в останню чверть ХХ ст.

Ця галузь віолончельного виконавства потребує ще більшої спеціалізації. Така спеціалізація поширюється не лише на суто виконавські проблеми, а й на питання інструментарію. Барочна віолончель значно відрізняється від сучасної віолончелі за своєю будовою. Вона потребує не тільки особливої системи ігрових навичок та знань у сфері орнаментики, штрихів, умовностей темпоритму. У якомусь сенсі барочна манера – це скоріше не стиль виконання, а стиль світосприйняття, стиль життя. Тому, за висловлюванням більшості барочних музикантів, поєднати класичну та барочну гру неможливо. Така спеціалізація ще більше надає шансів новим школам займати провідні позиції у світі.

Із початку ХХ ст. проблеми музичної фольклористики стали невід'ємною частиною композиторської та науково-дослідницької сфер. У віолончельному виконавстві вони зумовлюють тенденції опосередкування елементів фольклорного контексту у рамках професійного виконавського контексту. «Для інтерпретації сучасної музики, що тісно пов'язана з фольклором, простого якісного озвучення тексту часто буває недостатньою. Високий рівень узагальнення фольклорного мелодизму у сфері композиторського тексту потребує не менш високого рівня узагальнення цих елементів у професійному контексті. Для цього виконавець повинен не тільки знати закономірності інтонування фольклорних ладів, особливості рухових стереотипів, орнаментики, засад темпоритму тощо. Йому необхідно мати чіткі методичні настанови щодо узагальнення цих елементів у межах свого професійного стилю та доречного застосування їх у процесі інтерпретації композиторського тексту» [2, с. 279].

Ці проблеми активізували цікавість професійних віолончелістів до фольклорного виконавства. У процесі вивчення цих традицій, широкої практики професійного виконання фольклору створюються можливості вирішення проблем виконавського фольклоризму в масштабах виконавської школи у цілому. Потрібна фундаментальна методична база, яка б сприяла розробленню системи рекомендацій щодо застосування фольклорного контексту у професійному виконавстві та можливостей інтерпретацій таких стильових елементів.

У межах вітчизняної віолончельної школи нині склалася ситуація, яка могла би призвести до вирішення цієї проблеми. Цьому сприяють багато чинників: швидке зростання національної самосвідомості, широка практика професійного виконання фольклорної музики, міцна методична база класичної віолончельної школи, поширена практика використання фольклору у композиторській творчості. Створення методики виконавського фольклоризму змогло би вивести вітчизняну віолончельну школу на провідні позиції у світі. Західноєвропейські школи теж роблять кроки для вирішення схожих проблем. Але у багатьох західних країнах віолончельний фольклор практично втрачений, що об'єктивно гальмує розвиток національних шкіл у цьому напрямі.

Джазове та поп-віолончельне виконавство також застосовується у сфері професійного віолончельного мистецтва. Творчість таких виконавців, як Ейка Топинен, Макс Лільє, Паола Льютьонен та Антеро Манінен, є яскравим прикладом удалого поєднання класичних та сучасних напрямів у межах індивідуального стилю. У західних віолончельних школах курси джазового віолончельного виконавства стали звичайним явищем. Окрім суто комерційного спрямування, у проведенні подібних заходів є значний творчий здобуток. «Сучасна музика перевантажена елементами джазу, року, поп-музики. Композиторська творчість часто скерована на поєднання класичних та поп-джазових елементів музичної мови з метою знаходження нових жанрових, виразних, технічних рішень. Тому професійне володіння різноманітними стильовими елементами надзвичайно необхідне сучасному виконавцю-віолончелісту» [2, с. 358].

Тенденції злиття національних шкіл, їх протистояння, вузька спеціалізація різних галузей віолончельного виконавства зумовлені розвитком світового віолончельного мистецтва протягом минулого ХХ ст. Ці тенденції дуже різнобічні й суперечливі. Віолончельне виконавство в силу об'єктивних обставин повинно не лише відповідати запитам сучасних уподобань слухачів, а й витримувати конкуренцію з новою генерацією інструментів, що відповідають темброво-експресивним прагненням сучасної інструментальної музики. Природно, що розвиток індустрії, комп'ютеризація суспільства, естетичні та жанрові трансформації виконавського мистецтва накладають значний відбиток на загальну виконавську манеру сучасних виконавців-віолончелістів. «Порівнюючи сучасні класичні стилі з класичними стилями визначних віолончелістів початку ХХ ст., спостерігається «охолодження» віолончельного тону, деяка «машинізація» ритму, звуження штрихової палітри тощо. Ситуація початку століття, коли кожного визначного віолончеліста можна було б упізнати по одній зіграній

ноті, нині втрачена» [4, с. 128]. Певна негативна роль у цьому процесі належить також системі міжнародних конкурсів, які «виховали» багатьох виконавців – «спортсменів», які мають віртуозну виконавську підготовку, але надзвичайно подібні один до одного за манерою гри.

**Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку.** Виявлення основних тенденцій розвитку вітчизняного віолончельного мистецтва на сучасному етапі дає змогу стверджувати, що основною його ознакою є категорія стилістичного різноманіття. До ХХ ст. світове віолончельне мистецтво ще не знало такого розквіту різноманітних напрямів та стилів у творчості композиторів та виконавців. В інтерпретації як класичної, так і сучасної музики виконавці-віолончелісти застосовують елементи небарочних стилів, джазових і поп-композицій, а також орнаменту фольклорних інтонацій. На нашу думку, перспективи розвитку вітчизняної віолончельної школи

полягають у синтезі сучасних напрямів віолончельного виконавства. Вирішення цієї проблеми надасть професійним віолончельним школам потужного потенціалу та оновлення. Звісно, що кожна школа у цьому питанні повинна орієнтуватися на свої найсильніші традиції. Для вітчизняної віолончельної школи природно робити наголос на формуванні віолончелістів-універсалів, що володіють не лише класичним професіоналізмом, а й виконавським «фольклоризмом», а також професійними знаннями у сфері інтерпретації сучасної музики.

Важливим завданням сучасного вітчизняного віолончельного виконавства є розроблення науково-методичних засад формування віолончелістів-універсалів, що володіють високою виконавською культурою, яка є багатогранною за своїм змістом і охоплює класичну віолончельну спадщину та найкращі зразки народної і сучасної інструментальної музики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвський І. Скрипкове мистецтво на зламі століть. *Теоретичні та практичні питання культурології: українське музикознавство на зламі століть*. 2002. Вип. ІХ. С. 351–361.
2. Історія української музики в VI томах. Київ : Наукова думка, 1989. Т. II. 568 с.
3. Сумарокова В. Віолончельне мистецтво в контексті нео- та полістилістики ХХ – початку ХХІ століття: Рефлексія і дискурс. *Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки*. 2010. Вип. 3. С. 178–185.
4. Сумарокова В. Історія українського віолончельного та контрабасового мистецтва в контексті європейського виконавства : підручник. Київ : НМАУ імені П.І. Чайковського, 2014. 200 с.

#### REFERENCES

1. Andrievsky I. (2002). Skrypko ve mystetstvo na zlami stolit [Violin art at the turn of the century]. *Theoretical and practical issues of cultural studies: The Ukrainian musicology at the turn of the century*. Vol. IX. Melitopol: «Sana» Publishing House, p. 351–361.
2. History of the Ukrainian music in VI volumes (1989). K.: Scientific opinion., Vol. II, p. 568.
3. Sumarokova V. (2010). Violonchel'ne mystetstvo v konteksti neo- ta polistylystyky KHKH – pochatku KHKHI stolittya: Refleksiya i dyskurs. [Cello art in the context of neo- and polystylistics of the XX – early XXI centuries: Reflection and discourse]. *Actual problems of artistic practice and art science*. Issue 3, P. 178–185.
4. Sumarokova V. (2014). History of the Ukrainian cello and double bass art in the context of European performance. Kyiv: UNTAM Tchaikovsky, p. 200.

## РОЗДІЛ II. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

УДК 378.015.31.011.3–057.87:7.012(45)

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-02>

### МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКИЙ ДИЗАЙН»

**Косяк В. Р.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дизайну*

*Національний університет «Запорізька політехніка»*

*вул. Жуковського, 64, Запоріжжя, Україна*

*[orcid.org/0000-0001-6717-599](https://orcid.org/0000-0001-6717-599)*

*[concept\\_design@ukr.net](mailto:concept_design@ukr.net)*

**Ключові слова:** *дисципліна «Український дизайн», майбутні дизайнери, творчі художні здібності, мотиваційно-ціннісний, креативний, спеціальний компоненти творчих художніх здібностей, активні методи навчання, педагогічна технологія, національна автентичність.*

У статті представлено методичні підходи до викладання авторської інтегральної дисципліни «Український дизайн». Розкрито поняття «український дизайн» із педагогічного погляду. Представлено фахові компетентності, які набувають майбутні дизайнери під час вивчення дисципліни. Схарактеризовано активні методи навчання, що застосовуються під час аудиторної та самостійної роботи майбутніх дизайнерів для розвитку їхніх творчих художніх здібностей та формування національної автентичності. Зазначено що інтегруючим ідейно-змістовним і сутнісним чинником дисципліни «Український дизайн» є суголосність сьогочасних тенденцій в українській дизайн-освіті з творчими та педагогічними наробками видатних українських мистців-педагогів минулого, а також із національною культурною традицією з часів становлення і до сучасності. Зауважено, що дисципліна «Український дизайн» виходить за рамки визначення етнічного складника та побудована на засадах компетентнісно-орієнтованого навчання, що виявляється у створенні відповідних педагогічних умов. Обґрунтовано та наведено приклад застосування інноваційної педагогічної технології, зміст якої полягає у послідовній побудові паралелей між навчальним матеріалом дисципліни «Український дизайн», особистісно зорієнтованим розвитком усіх структурних компонентів творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів та формуванням кожної особистості студента як представника нації у рамках єдиного процесу професійної підготовки і виховання. Виявлено наявність існування позитивної динаміки розвитку всіх структурних компонентів творчих художніх здібностей (мотиваційно-ціннісного, креативного, спеціального) та формування національної автентичності майбутніх дизайнерів під час використання описаної педагогічної технології та ефективності спеціально підібраних під установлені завдання дисципліни «Український дизайн» активних методів навчання.

## METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING AN ACADEMIC DISCIPLINE “UKRAINIAN DESIGN”

**Kosiuk V. R.**

*Candidate of Pedagogical Science,  
Associate Professor at the Department of Design  
National University “Zaporizhzhia Polytechnic”  
Zhukovskoho str., 64, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0001-6717-599  
concept\_design@ukr.net*

**Key words:** *discipline «Ukrainian Design», future designers, creative artistic abilities, motivational and valuable, creative, special components of creative artistic abilities, active methods of education, pedagogical technology, national authenticity.*

The article presents methodological approaches to teaching the author’s integral discipline «Ukrainian Design». The concept of «Ukrainian design» from the pedagogical point of view is revealed. The specialist competencies that future designers acquire while studying the discipline are represented. The active teaching methods used in the lecture and the independent work of future designers to develop their creative artistic abilities and form national authenticity are characterised. It is noted that the integrating ideological and substantive factor and the essential factor of the discipline «Ukrainian Design» is the consonance of modern trends in Ukrainian design education with the creative and pedagogical achievements of famous Ukrainian artists and teachers of the past, as well as with the national cultural tradition from the time of formation to the present. It is pointed out that the discipline «Ukrainian Design» goes beyond the definition of the ethnic component and is built on the principles of competence-oriented learning, which is reflected in the creation of appropriate pedagogical conditions. It is grounded and given an example of the application of innovative pedagogical technology, the content of which consists in the successive construction of parallels between the educational material of the discipline «Ukrainian Design», personality-oriented development of all structural components of creative artistic abilities of future designers and the formation of each student’s personality as a representative of the nation within the framework of a unified process of professional training and education. It revealed a positive dynamic in the development of all structural components of creative artistic abilities (motivational and valuable, creative, special) and the formation of national authenticity of future designers when using the described pedagogical technology and the effectiveness of active teaching methods specially selected for the tasks of the discipline «Ukrainian Design».

**Постановка проблеми.** Умови сьогодення потребують упровадження у ЗВО, що займаються підготовкою майбутніх дизайнерів, інноваційних підходів до організації навчального процесу, що мають за основу створення умов для розвитку особистості студента, його професійної мотивації, творчих художніх здібностей, національної самосвідомості.

Формування особистості студента як представника нації виступає не окремою частиною, а функцією єдиного процесу навчання і виховання. Тому неможливий розподіл функцій навчання, за якого на одних заняттях студент розвиває свої здібності, набуває загальні та фахові компетентності, а на інших формує свою національну самосвідомість.

Усе це має відбуватися одночасно. Формування національної автентичності майбутнього дизайнера має стати загальним тлом освітнього процесу у ЗВО, необхідною умовою розвитку їхніх творчих художніх здібностей.

На підставі вищезначеного було висунуто авторську гіпотезу, що за допомогою спеціально підібраних активних методів навчання та інноваційних педагогічних технологій можливо одночасно формувати та розвивати:

- 1) мотиваційно-ціннісну орієнтацію, що необхідна для здійснення професійно-творчої діяльності;
- 2) креативність, здатність до професійно-творчої діяльності;

- 3) спеціальні образотворчі здібності;
- 4) національну автентичність особистості майбутніх дизайнерів.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Наукові розвідки щодо досліджуваної проблеми розвитку творчих художніх здібностей у процесі навчання проводило багато як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Проблема «мотивації» займалися вітчизняні вчені: Т. Тадеєва, О. Захарко, В. Климчук та ін., зарубіжні вчені: Т. Гордєєва, О. Дергачова, Е. Дісі, Є. Іллін, Р. Раян, А. Маклін, В. Чірков та ін.; проблемами «креативності», «творчого мислення», «творчих здібностей» – О. Антонова, В. Клименко, О. Кульчицька, М. Курач, В. Моляко, О. Музика, А. Палій, В. Рибалка та зарубіжні вчені: Г. Айзенк, Д. Богоявленська, Л. Векслер, Ф. Гальтон, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, А. Ковальов, О. Матюшкин, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Р. Стенберг, Б. Теплов, К. Тейлор, П. Торренс, Н. Хомський, В. Шадриков; висвітленням питання спеціальних образотворчих здібностей займалися такі вітчизняні вчені: О. Дашинська, Л. Левчук, М. Явоненко та ін., зарубіжні: Ю. Аксенов, Г. Гарднер, А. Гостдинер, В. Дранков, В. Зінченко, Е. Ільїн, Ж. Кара, О. Комаровська, В. Кузін, А. Мелік-Пашаєв, Б. Мещеряков, А. Нікітін, Е. Рапацевіч, Т. Савельєва та ін. Незважаючи на значні здобутки, тема пошуку ефективних методів навчання і педагогічних технологій для розвитку творчих художніх здібностей та формування національної автентичності потребує подальших наукових розвідок.

**Мета статті.** Обґрунтування методичних підходів до викладання авторської інтегральної дисципліни «Український дизайн», розкриття поняття «український дизайн» із педагогічного погляду.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Одним з етапів експериментальної перевірки вказаної гіпотези було впровадження в освітній процес нової інтегральної дисципліни «Український дизайн» [1, с. 81–82].

Структура та зміст дисципліни розроблено так, щоб забезпечити у майбутніх дизайнерів одночасно: активізацію мотиваційних структур для формування загальних та професійних компетентностей, розвиток необхідних творчих художніх здібностей, формування національної автентичності. Для цього було використано педагогічну технологію послідовної побудови паралелей між навчальним матеріалом дисципліни, особистісно зорієнтованим розвитком здібностей до творчої діяльності (креативності), образним мисленням (візуально-просторовим інтелектом), удосконаленням технічних навичок, розвитком природних образотворчих здібностей (ураховуючи індивідуальну структуру художньої обдарованості кожного студента), підтримкою і стимулюванням

формування внутрішньої мотивації до професійного саморозвитку та формування національної самосвідомості.

Дисципліна «Український дизайн» викладається після освоєння таких базових дисциплін, як «Кольорознавство», «Основи композиції», «Основи проектної графіки», «Основи формування», «Робота в матеріалі», «Історія мистецтв та архітектури» тощо та дисципліни «Історія України та української культури», що дає базові знання з історії мистецтва України.

Вивчення навчальної дисципліни передбачає формування та розвиток у майбутніх дизайнерів таких загальних компетентностей, як: здатність до аналізу і синтезу; здатність до розв'язання проблем; здатність до навчання; здатність працювати самостійно; здатність до роботи з інформацією; здатність застосовувати знання на практиці; здатність пристосовуватися до нових ситуацій; здатність до організації і планування; здатність до прийняття рішень; здатність до критики та самокритики; здатність до інтеграції в національне культурне середовище; здатність до формування власного стилю; здатність до творчої активності; здатність до самовираження та самореалізації в діяльності; здатність до формулювання мети проектування; прагнення до досягнення мети проектування.

У процесі вивчення дисципліни майбутні дизайнери набували такі фахові компетентності, як: здатність використовувати знання з історії мистецтва України для розроблення художньо-образних рішень у національно-орієнтованому дизайн-проекті; здатність володіти понятійним апаратом щодо виконання національно-орієнтованого дизайн-проекті; здатність орієнтуватися в розмаїтті мистецьких явищ образотворчого мистецтва та дизайну України ХХ–ХХІ ст. для створення аналогової бази щодо виконання національно-орієнтованого дизайн-проекті; здатність аналізувати прийоми формальної композиції, використані у творах мистців українського авангарду, та застосовувати набутий досвід для створення самостійної композиції під час виконання національно-орієнтованого дизайн-проекті; здатність аналізувати роль кольору і колірних відношень у творах українських мистців, насамперед, українського авангарду та застосовувати набутий досвід для розроблення самостійних художньо-образних рішень під час виконання національно-орієнтованого дизайн-проекті; здатність аналізувати особливості створення об'ємних та об'ємно-просторових форм у творах мистців українського авангарду та застосовувати набутий досвід для розроблення самостійних художньо-образних рішень під час виконання національно-орієнтованого дизайн-проекті.



Під час викладання дисципліни «Український дизайн» застосовувалися активні методи навчання [4, с. 116–121] та педагогічні технології [5, с. 126–132], що активізують творчу художню поведінку.

Інтегруючим ідейно-змістовним і сутнісним чинником дисципліни «Український дизайн» була вибрана суголосність сьогочасних тенденцій в українській дизайн-освіті з творчими та педагогічними наробками таких видатних українських мистців-педагогів, як О. Богомазов, М. Бойчук, В. Єрмилов, К. Малевич, В. Татлін та ін., а також із національною культурною традицією з часів становлення і до сучасності.

Нами було уточнено визначення поняття «український дизайн» із педагогічного погляду як виду комплексної міждисциплінарної творчої художньої проектної діяльності, що поєднує у собі глибинні національні традиції матеріально-художньої культури; сучасні мистецькі, соціокультурні, гуманітарні та технічні знання; методи художнього проектування та технічного конструювання, що спрямовані на створення національно-культурного предметно-інформаційного середовища, оцінюваного з погляду технічної естетики як цілісне, співмірне та гармонійне. Це творча діяльність, що забезпечує розвиток у студентів – майбутніх дизайнерів складної інтегративної внутрішньої якості, яка проявляється у формуванні національно-культурного стереотипу, національної самоідентифікації та самоусвідомлення, а також відчуття глибинної органічної єдності з українською культурою в усіх галузях їхньої майбутньої творчої діяльності [5, с. 210].

Дисципліна «Український дизайн» виходить за рамки визначення етнічного складника, вона побудована на засадах компетентнісно-орієнтованого навчання, що виявляється у створенні відповідних педагогічних умов, за яких здійснюється розвиток творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів з урахуванням індивідуальної обдарованості особистості, реалізації її природних задатків здібностей з одночасним формуванням здатності розуміти національну неповторність української культури та використовувати здобутки національної мистецької спадщини під час створення дизайн-продуктів [3, с. 51].

Дисципліна «Український дизайн» поєднує у собі вивчення історії становлення дизайну в Україні, формування глибокого розуміння майбутніми дизайнерами внеску видатних представників українського мистецтва у світову культуру, теоретичний аналіз творів мистців української школи з погляду композиції, кольорознавства, формоутворення, новизни та креативності ідей

тощо. Надбані знання закріплюються обов'язковим виконанням студентами різноманітних творчих завдань [2, с. 138].

«Український дизайн» є обов'язковою дисципліною із циклу професійної підготовки за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти галузі знань 02 «Культура і мистецтво спеціальності» 022 «Дизайн», кількість кредитів ECTS – 3, загальним обсягом 90 учбових годин, аудиторних годин – 32, із них лекцій – 16, практичних – 16, самостійна робота – 58 годин. Вид контролю – залік.

Мета дисципліни полягає у формуванні глибокого розуміння майбутніми дизайнерами значення внеску українського дизайну в розвиток світової художньої культури взагалі та світового дизайну зокрема та здатності використовувати знання з історії мистецтва України для розроблення художньо-образних рішень у національно-орієнтованому дизайн-проекуванні.

Завданнями дисципліни є розвиток творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів з урахуванням індивідуальної обдарованості особистості кожного студента, реалізація природних задатків з одночасним формуванням здатності розуміти національну неповторність української культури, використання здобутків національної мистецької спадщини під час створення навчальних дизайн-проектів [5, с. 211].

Дисципліна включає у себе аудиторні (лекційні і практичні) заняття та самостійну роботу студентів. Також майбутні дизайнери мали можливість, за бажанням, займатися науковою роботою у позанавчальний час у «Студентській науковій лабораторії діагностики та розвитку творчих художніх здібностей».

Змістовний модуль дисципліни включає п'ять тем: 1) Основні поняття національно-орієнтованого дизайн-проекування. 2) Витоки та становлення українського дизайну ХХ–ХХІ ст. 3) Аналіз композиційних рішень у творах мистців українського авангарду. 4) Аналіз колірних рішень у творах мистців українського образотворчого мистецтва та українського авангарду зокрема. 5) Аналіз особливостей об'ємних та об'ємно-просторових форм у творах мистців українського авангарду.

Наведемо більш детально, як за допомогою спеціально підібраних активних навчальних методів та інноваційних технологій здійснюється розвиток мотиваційно-ціннісної орієнтації, креативності, спеціальних образотворчих здібностей та формується національна автентичність особистості майбутніх дизайнерів.

Як приклад розглянемо п'яту тему змістовного модуля «Аналіз особливостей об'ємних та об'ємно-просторових форм у творах мистців українського авангарду».

Указана тема викладається протягом 4 аудиторних годин, із них лекцій – 2 години, практичних – 2 години, самостійна робота – 12 годин.

У лекційній частині формування мотиваційно-ціннісної орієнтації, що необхідна для здійснення професійно-творчої діяльності, відбувається завдяки використанню в освітньому процесі таких навчальних активних методів, як: *лекція проблемного викладу, метод проєктів, метод презентацій, навчання інших*. Формування креативності, здатності до професійно-творчої діяльності відбувається завдяки застосуванню методів: *вивчення творчого методу дизайнера, методу ТВВЗ (творчого вирішення винахідницьких завдань)* та ін. Формування національної автентичності особистості майбутніх дизайнерів здійснюється за допомогою методів: *аналізу мистецьких творів національної спадщини, залучення до участі у студентських наукових конференціях*.

У лекційній частині, що передувала практичній частині, аналізувалися творчі пошуки мистців світового авангарду взагалі й українського зокрема, які намагалися вийти за межі живописної площини, тим самим наближуючи час зародження конструктивізму суголосного дизайну. Серед українських мистців як найбільш знакові фігури цього процесу було виділено О. Архипенка, В. Єрмилова, К. Малевича, В. Татлина.

Особливу увагу було приділено роботам В. Татлина, який уважав головним складником живопису не фарбу, а текстуру і фактуру матеріалів; покладав за необхідне наявність глибинної (ментальної) взаємозалежності між конструкцією виробу (твору, архітектурної споруди тощо) і матеріалом, у якому вона (конструкція) відтворена. В. Татлин визнавав пріоритет мистецької інтуїції над інженерно-технічними розрахунками; знаряддям його художньої творчості були технічні інструменти, а матеріалами – залізо, криця, деревина, скло, бетон тощо; йому вдалося вивести авангардний живопис за межі картинної площини і зрівняти з архітектурою. Творчість В. Татлина справила великий вплив на формування і розвиток промислової архітектури та дизайну.

Із метою розвитку креативності та просторового інтелекту майбутніх дизайнерів у процесі лекційного заняття під час вивчення творчості В. Татлина було задіяно метод *проблемні справи (завдання) професійного змісту*. Студенти за світлинами «Башта Татлина», «Вежа в Дубай-Крік Харбор», «Водонапірна вежа В. Шухова, м. Миколаїв», «Ейфелева вежа», «Центр Жоржа Помпіду», «Шуховська телевізійна вежа на Шаболовці» робили усний порівняльний експрес-аналіз конструкцій, зображених на світлинах споруд. Вони мали розставити вказані споруди за рівнем

креативності по місцях від 1 до 6 та обґрунтувати свій вибір.

Головною метою завдань практичної частини було формування та розвиток спеціальних образотворчих здібностей майбутніх дизайнерів, достатньо уваги приділялося також розвитку креативності і формуванню національної автентичності. Стрижневими методами, що були задіяні під час виконання практичних завдань для досягнення поставленої мети, були *метод проєктів і метод групових проєктів*.

У рамках п'ятої теми змістовного модуля дисципліни «Український дизайн» студентам пропонувалися для вивчення та копіювання з подальшим виконанням самостійного національно-орієнтованого дизайн-проєкту такі теми: «Архітектони К. Малевича», «Башта В. Татлина», «Контррельєфи В. Татлина», «Кутові контррельєфи В. Татлина», «Скульптури О. Архипенка» тощо. Не виключався і самостійний вибір вільної теми у рамках дисципліни.

Копіюванню творів видатних українських мистців, що були вибрані за взірць, передував їх докладний аналіз за допомогою методів *аналізу мистецьких творів національної спадщини та вивчення творчого методу дизайнера*; результатом аналізу було есе.

На наступному етапі практичної частини студенти виконували копію, або репліку, проаналізованого твору у запропонованому стилі відповідно до поставленого завдання в майбутньому проєкті. Мета виконання завдань – розвиток у майбутніх дизайнерів спеціальних образотворчих здібностей, формування гнучкості творчого мислення та здатності до поєднання креативності із сумлінним та дисциплінованим виконанням поставлених у рамках дизайн-проєкту завдань.

На етапі виконання самостійної творчої роботи зі створення національно-орієнтованого дизайн-проєкту за мотивами/стилістичними цитатами ідей видатних українських мистців для розвитку спеціальних образотворчих здібностей, креативності та формування національної автентичності були задіяні такі активні методи: *моделювання ситуації професійного спілкування* (у т. ч. під час виконання групових дизайн-проєктів), *проблемні справи (завдання) професійного змісту, використання інформаційних технологій для розв'язання дизайнерських завдань, метод ТВВЗ, вирішення професійних головоломок, ділова гра*. Представлення виконаних майбутніми дизайнерами національно-орієнтованих дизайн-проєктів здійснювалося з використанням таких активних методів, як *метод презентацій, залучення до участі у художніх виставках, залучення до участі у творчих дизайн-конкурсах, залучення до участі у студентських наукових конференціях*.

Усі досягнення майбутніх дизайнерів у творчих конкурсах, художніх виставках, студентських конференціях, олімпіадах тощо фіксувалися за допомогою активного методу «Творчий щоденник».

Таким чином, під час вивчення дисципліни «Український дизайн» формувалося розуміння значення творчості видатних представників української національної школи для світової художньої культури взагалі та дизайну зокрема, яке спрямовано не тільки на всебічний гармонійний розвиток особистості молодої людини, її естетичної обізнаності, ерудиції у сфері художньої культури, патріотичне виховання, а й на цілеспрямоване, послідовне формування та розвиток творчих художніх здібностей майбутнього дизайнера як необхідного складника професійної компетентності дизайнера [2, с. 140–142].

У процесі реалізації експерименту за результатами формування та розвитку всіх складників творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів здійснювався неперервний моніторинг, що полягав у використанні трикомпонентного діагностичного інструментарію (мотиваційно-ціннісного, креативного, спеціального компонентів), що, своєю чергою, відображав показники, критерії та рівні (високий, середній, низький) та був спрямований на об'єктивне оцінювання динаміки розвитку творчих художніх здібностей студентів.

Аналіз результатів експерименту доводить існування позитивної динаміки розвитку всіх структурних компонентів творчих художніх здібностей (мотиваційно-ціннісного, креатив-

ного, спеціального) та формування національної автентичності майбутніх дизайнерів під час використання описаної педагогічної технології та ефективності спеціально підібраних під установлені завдання дисципліни «Український дизайн» активних методів навчання.

#### Висновки.

1. Розкрито мету, завдання, структуру за темами, розподіл аудиторної та самостійної роботи майбутніх дизайнерів із дисципліни «Український дизайн». Дисципліна побудована на засадах компетентнісно-орієнтованого навчання, спрямована на розвиток у майбутніх дизайнерів здібностей до творчої діяльності (креативності), природних образотворчих здібностей, стимулювання прагнення студентів до професійного саморозвитку з одночасним формуванням здатності розуміти національну неповторність української культури та використовувати здобутки національної мистецької спадщини під час створення дизайн-продуктів.

2. Обґрунтовано методичні підходи до викладання авторської інтегральної дисципліни «Український дизайн». Доведено, що використання спеціально підібраних під завдання дисципліни «Український дизайн» активних методів навчання та інноваційних педагогічних технологій дає змогу розвивати всі структурні компоненти творчих художніх здібностей (мотиваційно-ціннісний, креативний, спеціальний) та формувати особистість майбутнього дизайнера як представника нації у рамках єдиного процесу професійної підготовки і виховання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Косюк В.Р. Розвиток творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів у процесі викладання курсу «Український дизайн». Методичний аспект. *Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання мистецтвознавства: виклики XXI століття», присвячена 95-річчя заснування вищої художньої школи Харкова*, 13 жовтня 2016 р. Харків, 2016. С. 81–82.
2. Косюк В.Р. Педагогічний супровід розвитку творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів під час викладання курсу «Український дизайн». *Теорія та практика дизайну. Мистецтвознавство*. 2017. Вип. 12. С. 136–147.
3. Косюк В.Р. Методичні аспекти розвитку творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів засобами дисципліни «Український дизайн». *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Запоріжжя, 11 травня 2018 р. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2018. С. 50–52.
4. Косюк В.Р. Активні методи розвитку творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки*. 2019. Вип. LXXXVII. С. 116–121.
5. Косюк В.Р. Розвиток творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2019. 278 с.

#### REFERENCES

1. Kosiuk V.R. (2016) Rozvytok tvorchykh khudozhnikh zdbnostei maibutnikh dyzaineriv u protsesi vykladannia kursu «Ukrainskyi dyzain». Metodychnyi aspekt [Development of creative artistic abilities of future designers in the process of teaching the course «Ukrainian design». Methodical aspect] *The international scientific and practical conference «Current issues of art history: challenges of the 21st century» dedicated to the 95th anniversary of the founding of the Kharkiv Higher Art School* P. 81–82.

2. Kosiuk V.R. (2017) Pedahohichnyi suprovid rozvytku tvorchykh khudozhnikh zdibnostei maibutnikh dyzaineriv pid chas vykladannia kursu «Ukrainskyi dyzain» [The educational guidance of developing artistic and creative skills in future designers as part of the course on the «Ukrainian design»] *Theory and practice of design: a collection of scientific works. Art science*. Vol. 12. P. 136–147.
3. Kosiuk V.R. (2018) Metodichni aspekty rozvytku tvorchykh khudozhnikh zdibnostei maibutnikh dyzaineriv zasobamy dystsypliny «Ukrainskyi dyzain» [Methodical aspects of the development of creative artistic abilities of future designers by means of the discipline «Ukrainian design»] *Higher school pedagogy: experience and development trends. Materials of the 3rd All-Ukrainian scientific and practical conference with international participation. (May 11, 2018, Zaporizhzhia)* P. 50–52.
4. Kosiuk V.R. (2019) Aktyvni metody rozvytku tvorchykh khudozhnikh zdibnostei maibutnikh dyzaineriv u protsesi profesiinoy pidhotovky [Active methods of development of creative articles of future designers in professional preparation process] *Pedagogical sciences: Collection of scientific works*. Vol. LXXXVII. P. 116–121.
5. Kosiuk V.R. (2019) Rozvytok tvorchykh khudozhnikh zdibnostei maibutnikh dyzaineriv u protsesi profesiinoy pidhotovky : dys. na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk : 13.00.04 [Development of creative artistic abilities of future designers in the process of professional training : Thesis for the Degree of the Candidate of Pedagogical Sciences (PhD) in the specialty : 13.00.04] P. 278.

## РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

**Турбар Т. В.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0931-1947-1074](https://orcid.org/0000-0931-1947-1074)  
[tatyana.turbar@gmail.com](mailto:tatyana.turbar@gmail.com)*

**Зубцова Ю. Є.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0003-2366-796X](https://orcid.org/0000-0003-2366-796X)  
[zubtsova22@gmail.com](mailto:zubtsova22@gmail.com)*

**Денисова К. В.**

*студентка II курсу магістратури  
факультету соціальної педагогіки та психології  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0009-0002-9251-3390](https://orcid.org/0009-0002-9251-3390)  
[dkv.x1598@gmail.com](mailto:dkv.x1598@gmail.com)*

**Ключові слова:** *творче мислення, молодший шкільний вік, початкова освіта, Нова українська школа, ігрові методи навчання.*

У статті представлено результати аналізу процесу розвитку творчого мислення молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі засобами ігрових методів навчання. Визначено роль початкової освіти у розвитку творчих здібностей учнів, а саме у розвитку творчого потенціалу, прагнення до самостійної пізнавальної активності, уміння висувати гіпотези та розв'язувати проблемні завдання. Обґрунтовано актуальність використання ігрових методів навчання в освітньому процесі початкової школи. Доведено, що впровадження ігрових методів навчання сприяє досягненню дидактичних цілей, визначених Концепцією Нової української школи, а саме: задоволення потреб та інтересів школярів, розвиток у них творчого мислення, активності та самостійності у навчанні. На основі проведеного аналізу наукової літератури з проблеми розвитку творчих здібностей учнів початкової школи на уроках мовно-літературної освітньої галузі визначено, що одними з найбільш ефективних методів навчання є саме ігрові, оскільки вони сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, створюють умови для розвитку творчого мислення, посилюють інтерес до навчання, формують у вихованців компетенції щодо застосування креативного підходу до опрацювання навчальної інформації, уміння знаходити нестандартні рішення для вирішення навчальних завдань. У результаті дослідження встановлено, що планомірне та систематичне застосування ігрових методів навчання на

уроках мовно-літературної освітньої галузі сприяє розвитку творчого мислення, фантазії, продукує бажання та вміння безперервно вчити та покращувати мовленнєву культуру. Доведено, що ігрові методи навчання є ефективними та продуктивними засобами розвитку творчого мислення школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі.

## DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION USING GAME METHODS OF LEARNING

**Turbar T. V.**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0931-1947-1074  
tatyana.turbar@gmail.com*

**Zubtsova Yu. Ye.**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0003-2366-796X  
zubtsova22@gmail.com*

**Denysova K. V.**

*2-st year Master's Student  
Faculty of Social Pedagogy and Psychology  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0009-0002-9251-3390  
dkv.x1598@gmail.com*

**Key words:** *creative thinking, primary school age, primary education, new Ukrainian school, game methods of learning.*

The article presents the results of the analysis of the process of development of creative thinking of junior high school students in the lessons of the linguistic and literary field of education by means of game methods of learning. The role of primary education in the development of students' creative abilities is determined, namely in the development of creative potential, the desire for independent cognitive activity, the ability to put forward hypotheses and solve problematic tasks. The relevance of using game methods of learning in the educational process of primary school is substantiated. It has been proven that the introduction of game teaching methods contributes to the achievement of didactic goals defined by the Concept of the New Ukrainian School, namely, meeting the needs and interests of schoolchildren, developing their creative thinking, activity and independence in learning. Based on the analysis of the scientific literature on the problem of the development of creative abilities of primary school students in language and literature education, it was determined that games are one of the most effective teaching methods, since they contribute to the activation of students' cognitive activity, create conditions

for the development of creative thinking, increase interest in learning, form pupils' competencies in applying a creative approach to processing educational information, the ability to find non-standard solutions for solving educational tasks. As a result of the research, it was established that the planned and systematic application of game methods of learning in language and literature education classes promotes the development of creative thinking, imagination, produces the desire and ability to continuously learn and improve speech culture. Therefore, game-based learning methods are effective and productive means of developing the creative thinking of schoolchildren in the lessons of the language and literature field of education.

**Постановка проблеми.** Освітні зміни, пов'язані з інтеграцією України до європейського освітнього простору, істотно впливають на стратегію і тактику розвитку освітньої системи. Насамперед, це пов'язано з потребою у формуванні у здобувачів освіти вмінь та навичок творчого мислення, оскільки воно спрямоване на формування інноваційних концепцій, наслідком яких стає виховання особистості з відповідним типом світогляду.

Особливе місце у реалізації цього завдання відводиться початковій школі, завдання якої полягає у розвитку кожної дитини як неповторної, унікальної, усебічно розвиненої особистості. З огляду на це, великого значення набувають формування в учнів творчого потенціалу, прагнення до самостійної пізнавальної активності, уміння висувати гіпотези та розв'язувати проблемні завдання. Результативність навчання різко зростає за умови, коли педагог не просто викладає готові знання, а й управляє процесом їх відкриття та опанування, формуючи у школярів необхідні для цього навички розумової діяльності, навчаючи їх самостійно розширювати та оновлювати власні знання. Саме тому педагоги у сучасних умовах задля реалізації даного підходу повинні володіти здатністю до творчого мислення та впровадження в освітній процес інноваційних (безпосередньо ігрових) методів навчання, мати здатність самостійно примати нетрадиційні рішення.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Аналіз наукової літератури засвідчив, що сутність творчого мислення як психологічного феномену досліджували І. Бех, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, О. Губенко, В. Давидов, Т. Ембайл, Т. Кудрявцев, О. Лук, А. Маслоу, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Шадриков, Л. Ярошук та ін. Вивченням особливостей розвитку творчого мислення дітей початкових класів займалися такі педагоги та науковці, як: Д. Богоявленська, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, В. Моляко, О. Потєбня, Д. Треффінджер, К. Урбан, І. Якиманська.

Особливості використання ігор на уроках мовно-літературної галузі у початковій школі

вивчали та опрацьовували В. Барановська, І. Галаган, Д. Дьбюї, С. Колесніков, М. Левшин, Г. Ломаковська, Л. Лук, О. Мороз, Н. Олефиренко, І. Онищенко, Ю. Первін, Л. Петухова, А. Семенов, О. Співаковський, Б. Хантер, В. Шевченко, П. Якобсон та ін.

**Мета статті** полягає у проведенні теоретичного аналізу процесу розвитку творчого мислення молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі засобами ігрових методів навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У Концепції освітньої реформи «Нова українська школа» зазначено, що «місія Нової української школи – сприяти розкриттю можливостей та розвитку здібностей, обдарованості й відкриття потенціалу кожного школяра на основі педагогіки партнерства (учитель – учні – батьки)» [2, с. 4]. Упровадження ігрових методів допомагає досягти навчальних цілей Нової української школи, задовольнити потреби та інтереси школярів, сприяє розвитку в них творчого мислення, активності та самостійності у навчанні.

Поняття «мислення» у філософії розглядається як «активний процес відображення навколишньої дійсності в абстракціях – поняттях, судженнях, теоріях тощо, пов'язаних із рішенням тих або інших завдань пізнавального характеру» [17, с. 23]. У філософії «мислення» постає активним процесом відбиття через абстрагування природи речей і процесу дійсності. Напрями філософії показують, що метою мислення є створення нових цінностей, зокрема матеріальних і духовних. Важливо також наголосити, що мислення має асоціацію з інновацією та сучасністю [14].

У педагогічній літературі це поняття розглядається науковцями (О. Биков, Б. Бім-Бад, С. Гончаренко, В. Міжеріков, Л. Олексієнко, А. Прохоров та ін.) як вища форма планомірного й узагальненого пізнання індивідом значимих зв'язків і відношень між предметами та явищами, а також формування інноваційних концепцій [12]. С. Гончаренко підкреслює, що мислення є відображенням у свідомості вищих форм дійс-

ності, ідеальна праця, наслідком якої є правильна істинність [7, с. 184].

У Сучасному психологічному словнику поняття «мислення» трактується як один із вищих проявів розуму, процес індивідуальної пізнавальної діяльності, що характеризується узагальненням і опосередкуванням відображення дійсності; являє собою аналіз, синтез, систематизування умов і побажань щодо вирішення певного завдання [22, с. 220].

За твердженням Д. Богоявленської, процес мислення є складним феноменом, що виникає з різних соціальних, психологічних і психофізіологічних передумов. Це умови для особистісного самопізнання та саморозвитку [5].

Значимими в контексті нашого дослідження є твердження І. Беха про те, що результатом мислення є аналітико-синтетична діяльність, яка забезпечує працю обох сигнальних функцій за основної ролі другої сигнальної системи. Коли людина вирішує завдання для розвитку розумових здібностей, у корі головного мозку здійснюється процес обертання систем тривалих нервових вузлів [1].

Із думкою науковця погоджуються М. Фіцула і М. Євтух, які у своїх наукових працях відстоюють твердження про те, що мислення є посередником і загальним відображенням зв'язку між природою дійсності та загальною спрямованістю конкретних ситуацій. У мисленні встановлюється зв'язок між умовами діяльності та її цілями, а знання переносяться з однієї ситуації в іншу, перетворюючи ситуацію на відповідне узагальнення. М. Євтух доводить, що розвиток мислення формує внутрішні обставини для опанування фактичних знань і навичок, виховання інтелектуального і творчого потенціалу [9].

Н. Будій акцентує особливу увагу на тому, що мислення відіграє вагомий роль у системі психічних, когнітивних та соціальних процесів. На думку автора, воно відображає об'єктивну реальність, що є вищим ступенем людського пізнання [6, с. 45].

Отже, мислення – це вищий, найбільш узагальнений і проміжний процес відображення дійсності у свідомості людини, який утворює взаємозв'язки і відношення між об'єктами пізнання, розкриває їхні ознаки та сутність.

Питання розвитку творчого мислення є одним із найактуальніших у сучасній психології та педагогіці. Це продиктовано розвитком людства, а саме рівнем освіти та культури, орієнтацією на розвиток творчого потенціалу особистості для розвитку творчих здібностей, що в кінцевому підсумку має забезпечити успішність професійної діяльності та саморозвитку в майбутньому. Ми вважаємо, що основними змістовими характерис-

тиками поняття «творче мислення» є неповторність та унікальність, уміння знаходити креативні рішення проблемних ситуацій.

Природу творчого мислення, на думку науковця Дж. Гілфорда, можна розкрити за певними особливостями: самобутність і винахідливість у враженні думки, бажання до нових знань і вмінь під час вирішення завдань (проблемних питань), здатність помічати цей феномен (можливість використання) з іншого боку та генерацій ідей в умовах невизначеності (без передумов формування нових замислів). Завдяки цій своєрідності застосовується прогностична та перетворююча функції когнітивної сфери розвитку, а творчість особистості відбувається в різних діапазонах її фахових і нефахових інтересів [24, с. 7].

В. Сухомлинський стверджував, що творче мислення є універсальною пізнавальною здатністю людської діяльності, передбачає чутливість до проблем та самостійність дій у складних ситуаціях. Педагог визначає цей процес як складову частину загальної інтелектуальної обдарованості, якість, що не зводиться до інтелекту, здатність по-новому вирішувати завдання та проблеми, створювати новизну. Саме цей пізнавальний процес дає можливість людині вирішувати певні питання, які не можуть бути вирішені за допомогою вже відомих людству методів [3].

Творче мислення, за твердженням О. Тягло, є розумовою діяльністю, спрямованою на вияв і коригування помилок, точність висловлювань, аргументування поглядів. Це специфічний тип рефлексії, який базується на базовій логіці та знаннях конкретної науки [19, с. 8].

Сьогодні українська спільнота має на меті виховати особистість, яка вміє мислити творчо, самостійно приймати рішення, активно брати участь у суспільному житті та вирішувати складні проблемні питання. Саме початкова школа має вагомий значення для розвитку творчого мислення молодого покоління.

Особливість розвитку творчого мислення учнів у початковій школі полягає у потребі поєднати закономірності та характеристики творчого процесу з віковими особливостями дітей, своєрідністю організації пізнавальної діяльності відповідно до Концепції НУШ із дотриманням дидактичних вимог, потребою забезпечити наступність у загальному саморозвитку вихованця на рівні здобувача початкової освіти [11, с. 436]. А вже молодший шкільний вік є значимим етапом у розвитку творчого мислення школярів.

Варто зазначити, що важливим чинником взаємопов'язаної структури процесу розвитку творчого мислення, особливо у молодших школярів, є зовнішні та внутрішні умови розвитку творчості. Зовнішні умови повинні включати сприяння пси-



хологічній безпеці та свободі прояву особистих відчуттів і хвилювань, а внутрішні – відкритість школяра, внутрішнє оцінювання своєї творчої ініціативи, бажання легко виконувати дії з образами та термінами.

Н. Медведєва наголошує на тому, що творчість може бути як первинною, так і вторинною. Первинна творчість пробуджується з особистісних характеристик і виявляється під час виконання повсякденних завдань. Вона характеризується спонтанністю і не потребує активних когнітивних чи творчих старань. Вторинна творчість виникає унаслідок природного таланту або особистісних задатків, і потрібні величезні зусилля, ентузіазм і творча уява, щоб підняти вроджений талант на вищий рівень [15].

Творче мислення може спиратися на загальний обсяг знань, які учні отримують із різних навчальних предметів. Так, К. Ушинський наголошував на вагомій і фундаментальній ролі знань у розвитку творчого мислення, стверджував, що «розум є не що інше, як добре організована сукупність знань, яка дає початок етапам розвитку у людини творчого мислення» [20, с. 324].

Формування творчого мислення молодших школярів відбувається в освітньому процесі. Саме тому до освітнього процесу мають бути інтегровані ігрові технології навчання [18], адже діти молодшого шкільного віку ефективно і надійно засвоюють освітню інформацію саме через ігрові ситуації та в процесі самої гри.

Феномен гри, її особливості та значення на різних етапах розвитку науки і суспільства викликав інтерес широкого кола науковців. У своїх роботах А. Макаренко та В. Сухомлинський приділяли значну увагу оцінці ігрової діяльності та визначали її роль у педагогіці. Психолого-педагогічні аспекти ігрової активності представлені в наукових розробках Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, С. Бондар, М. Вашуленка, І. Гудзик та ін. Дослідники доводять, що ігрові технології включають використання діяльнісного підходу, який спрямований забезпечення досягнення дидактичних цілей з урахуванням сучасних вимог [16].

Важливість реалізації ігрових методів навчання на уроках мовно-літературної освітньої галузі підтверджується тим, що гра є специфічною формою пізнавальної діяльності особистості, завдяки якій школяр навчається і набуває умінь та навичок [6].

Згідно з Державним стандартом початкової освіти, сучасні ігрові методики є найбільш ефективними для вдосконалення навчального процесу в сучасних умовах [8].

Для учнів початкових класів ігри є найбільш природним і захоплюючим видом діяльності. Саме у грі починається природня комунікація

школяра з учнівською спільнотою, відбувається належний контакт між педагогом та учнями. Під час ігор у вихованців формується звичка концентрації уваги, вдумливої праці, виробляється самостійність до навчання, відбувається розвиток уваги, пам'яті, підвищується рівень мотивації до навчання.

Із метою задоволення вродженої потреби в пізнанні дитина під час гри реалізує у своїй уяві все те, чого вона не може отримати у реальному житті, досліджує нові явища дійсності, фіксує предмети у своїй пам'яті, розширює просторові уявлення, намагається орієнтуватися в різних обставинах, розвиває уяву тощо.

Оволодіння знаннями з рідної мови для кожної людини є запорукою успіху, є способом пізнавальної активності. Тракувати мовні ігри можна як різновид ігрових вправ, спрямованих на формування фонологічних, словникових та граматичних навичок і практикування у використанні мовної компетенції на підготовчих, передкомунікативних етапах опанування мови [13].

Вагоме значення під час вивчення рідної мови мають лінгвістичні ігрові технології. Це своєрідний тип дидактичних розробок, спрямований на посилення ступеня пізнавального інтересу школярів, розвиток прояву ініціативності та підвищення допитливості у вивченні інформації [10].

Використовуючи систематично ігрові елементи на уроках, у дітей формуються стриманість, завзятість, відповідальне ставлення до оточуючих і до себе, цікавість, посилення навчального інтересу. Розвиваються навички самостійного здобуття знань і реалізації їх у практичній діяльності. На уроці створюється позитивна морально-психологічна атмосфера, підвищується ступінь розвитку комунікативних умінь дітей, виробляється навичка спостереження за довкіллям. Дуже часто під час підготовки до ігрової діяльності школярі приєднуються до різноманітних додаткових пізнавальних справ. Ігрові технології застосовуються для роздуму над проблемним комплексним завданням і опанування вивченої інформації, узагальнення пройденого матеріалу, розвитку творчих задатків, формування загальнонавчальної компетенції [23].

Ігри можна проводити на будь-якому етапі навчального заняття. На початку уроку відбувається активізація навчально-пізнавальної діяльності школярів; під час вивчення нового матеріалу гра сприяє кращому засвоєнню теми, може мати пошуковий зміст; на завершальному етапі допомагає підводити підсумки, висувати гіпотези та судження, учить застосувати сформовані компетентності для вирішення нових завдань [21].

Під час вивчення української мови та читання доречно впроваджувати ігрові технології в таких видах мовленнєвої діяльності, як: вивчення

віршів, переказ розповідей, казок, оповідань, легенд, міфів; проведення інсценування та драматизації казок і байок; сторітелінг; заучування скоромовок тощо.

Ігрові вправи сприяють розвитку в учнів концентрації уваги, спостережливості, пам'яті, є дієвим способом формування зв'язного мовлення, поповнення активного і пасивного словникового запасу, розвитку довільної вербальної пам'яті.

**Висновки.** Таким чином, на основі проведеного аналізу наукової літератури з проблеми розвитку творчих здібностей учнів початкової школи на уроках мовно-літературної освітньої галузі можемо стверджувати, що одними з найбільш ефективних є саме ігрові методи навчання, оскільки вони сприяють активізації пізнавальної

діяльності учнів, створюють умови для розвитку творчого мислення, посилюють інтерес до навчання, формують у вихованців компетенції щодо застосування креативного підходу до опрацювання навчальної інформації, уміння знаходити нестандартні рішення для вирішення навчальних завдань. У результаті дослідження встановлено, що планомірне та систематичне застосування ігрових методів навчання на уроках мовно-літературної освітньої галузі сприяє розвитку творчого мислення, фантазії, продукує бажання та вміння безперервно вчити та покращувати мовленнєву культуру, отже, ігрові методи навчання є ефективними та продуктивними засобами розвитку творчого мислення школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Бібік Н.М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
3. Бондаренко Г.В. Формування творчої особистості школяра. З педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського. *Початкова школа*. 2013. № 38–39. С. 17–24.
4. Будій Н.Д. Психолого-педагогічна підтримка креативності учнів на уроках української мови у ході виконання творчих завдань. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 1. С. 46–49.
5. Виховуємо у праці : методичний посібник / за заг. ред. Л.А. Гуцан, О.Л. Морін, З.В. Охріменко. Київ : Інститут проблем виховання, 2019. 92 с.
6. Войтенко С.І., Декунова З.В., Лавська А.М., Ягупа І.Д. Нова українська школа: навчання через гру. *LEGO-технологія в освітньому процесі* : методичний посібник. Суми : НВВ КЗ СОППО, 2019. 112 с.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник : довідник. Київ : Либідь, 1997. 366 с.
8. Державний стандарт початкової освіти. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>.
9. Євтух М.Б. Педагогічна психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 420 с.
10. Заярна Л.І. Активізація діяльності молодших школярів у процесі оволодіння знаннями через гру. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 2. С. 221–228.
11. Киштимова І.М. Креативність: зміст, розвиток, діагностика : науковий посібник. Київ : Арком, 2002. 529 с.
12. Ковальова В.І. Творча майстерня. Становлення та розвиток творчої особистості молодшого школяра : навчальний посібник. Харків : Основа, 2010. 191 с.
13. Лахай С.В. Дидактична гра як засіб розвитку логічної пам'яті молодших школярів на уроках рідної мови. *Початкове навчання та виховання*. 2013. № 11. С. 2–7.
14. Максименко С.Д. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2000. 256 с.
15. Медведєва Н.О. Виявлення творчого потенціалу. Стратегії реалізації задуму. *Психолог*. 2006. № 40. С. 12–15.
16. Пометун О.І., Сущенко І.М. Путівник із розвитку критичного мислення в учнів початкової школи : методичний посібник для вчителів. Київ : Освіта, 2018. 96 с.
17. Словник-довідник для підготовки до практичних занять та самостійної роботи з навчальної дисципліни «Філософія» / уклад. Н.В. Козирєва. Харків : ХНУМГ ім. О.М. Бекетова, 2018. 69 с.
18. Станіславська Г.П. Розвиток творчих здібностей школярів : навчальна книга. Тернопіль : Богдан, 2007. 64 с.
19. Тягло О.О. Критичне мислення – освітня інновація доби демократично орієнтованих трансформацій суспільства. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 28. С. 7–10.
20. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології: вибрані педагогічні твори. Київ : Радянська школа, 1983. 471 с.

21. Чиженко Т.В. Розвиток творчих здібностей учнів початкових класів. *Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика* : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної вебконференції, м. Херсон, 15–16 травня 2013 р. Херсон : Освіта, 2013. С. 265–270.
22. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
23. Шевельова В.В. Методика організації ігрової діяльності в початкових класах. *Початкове навчання та виховання*. 2016. № 4/5. С. 6–9.
24. Guilford J.P. Intellectual factors in productive thinking. *Productive thinking in education. The National Education Association*. 1968. № 5. P. 5–21.

#### REFERENCES

1. Bekh I.D. (1998) *Osobystisno zorientovane vykhovannia* [Personal oriented education]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bibyk N.M. (2018) *Nova ukrainska shkola : poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian school: a teacher's guide]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Bondarenko H.V. (2013) *Formuvannia tvorchoi osobystosti shkoliara. Z pedahohichnoi spadshchyny V. O. Sukhomlynskoho* [Formation of the creative personality of the schoolboy. From the pedagogical legacy of V.O. Sukhomlynskyi]. *Elementary School*. № 38–39. P. 17–24.
4. Budiy N.D. (2014) *Psykholoho-pedahohichna pidtrymka kreatyvnosti uchniv na urokakh ukrainskoi movy u khodi vykonannia tvorchykh zavdan* [Psychological and pedagogical support of students' creativity in Ukrainian language lessons during the performance of creative tasks]. *Education and development of a gifted personality*. № 1. P. 46–49.
5. Hutsan L.A., Morin O.L. & Okhrimenko Z.V. (Eds.) (2019) *Vykhovuiemo u pratsi : metodychnyi posibnyk* [We educate at work: methodical guide]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Voitenko S.I., Dekunova Z.V., Lavska A.M., Yahupa I.D. (2019) *Nova ukrainska shkola : navchannia cherez hru. LEGO-tekhnologiiia v osvithomu protsesi* [New Ukrainian school: learning through play. LEGO technology in the educational process]. Sumy [in Ukrainian].
7. Honcharenko S.U. (1997) *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk : dovidnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary: reference book]. Kyiv [in Ukrainian].
8. *Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity* [State standard of primary education]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>.
9. Ievtukh M.B. (2015) *Pedahohichna psykholohiia* [Pedagogical psychology]. Kyiv [in Ukrainian].
10. Zaiarna L.I. (2014) *Aktyvizatsiia diialnosti molodshykh shkoliariv u protsesi ovolodinnia znanniamy cherez hru* [Activation of the activities of younger schoolchildren in the process of mastering knowledge through the game]. *Tavriyskyi herald of education*. № 2. P. 221–228.
11. Kyshtymova I.M. (2002) *Kreatyvnist: zmist, rozvytok, diahnozyka* [Creativity: content, development, diagnosis]. Kyiv [in Ukrainian].
12. Kovalova V.I. (2010) *Tvorcha maisternia. Stanovlennia ta rozvytok tvorchoi osobystosti molodshoho shkoliara* [Creative workshop. The formation and development of the creative personality of a junior high school student]. Kharkiv [in Ukrainian].
13. Lakhai S.V. (2013) *Dydaktychna hra yak zasib rozvytku lohichnoi pamiaty molodshykh shkoliariv na urokakh ridnoi movy* [Didactic game as a means of developing logical memory of younger schoolchildren in native language lessons]. *Primary education and upbringing*. № 11. P. 2–7.
14. Maksimenko S.D. (2000) *Zahalna psykholohiia* [General psychology]. Kyiv [in Ukrainian].
15. Medvedeva N.O. (2006) *Vyivlennia tvorchoho potentsialu. Stratehii realizatsii zadumu*. [Identification of creative potential. Strategies for the implementation of the plan]. *Psychologist*. № 40. P. 12–15.
16. Pometun O.I., Sushchenko I.M. (2018) *Putivnyk z rozvytku krytychnoho myslennia v uchniv pochatkovoï shkoly* [Guide to the development of critical thinking in primary school students]. Kyiv [in Ukrainian].
17. Kozyrev N.V. (comp.) (2018) *Clovnyk-dovidnyk dlia pidhotovky do praktychnykh zaniat ta samostiinoi roboty z navchalnoi dystsypliny «Filosofiiia»* [Dictionary-reference for preparation for practical classes and independent work in the educational discipline «Philosophy»]. Kharkiv [in Ukrainian].
18. Stanislavska G.P. (2007) *Rozvytok tvorchykh zdibnostei shkoliariv: navchalna knyha*. [Development of creative abilities of schoolchildren: educational book]. Ternopil. [in Ukrainian].
19. Tyaglo O.O. (2006) *Krytychne myslennia – osvithnia innovatsiia doby demokratychno oriientovanykh transformatsii suspilstva* [Critical thinking is an educational innovation of the age of democratically oriented transformations of society]. *Bulletin of school exchange programs*. № 28. P. 7–10.

20. Ushinsky K.D. (1983) Liudyna yak predmet vykhovannia. Sproba pedahohichnoi antropologii : vybrani pedahohichni tvory [Person as a subject of education. An attempt at educational anthropology: selected pedagogical]. Kyiv [in Ukrainian].
21. Chizhenko T.V. (2013) Rozvytok tvorchykh zdibnosti uchniv pochatkovykh klasiv [Development of creative abilities of students of cob classes]. *Psychological-pedagogical aspects of the activity of the teacher: history, theory, practice: collection of materials from the international scientific and practical web conference* (Kherson, May 15–16, 2013). P. 265–270.
22. Shapar V.B. (2007) Suchasnyi tlumachnyi psykholohichni slovnyk [Such a psychological dictionary]. Kharkiv [in Ukrainian].
23. Shevelyova V.V. (2016) Metodyka orhanizatsii ihrovoi diialnosti v pochatkovykh klasakh [The method of organizing game activities in primary classes]. *Primary education and upbringing*. № 4–5. P. 6–9.
24. Guilford J.P. (1968) Intellectual factors in productive thinking. Productive thinking in education. *The National Education Association*. № 5. P. 5–21.

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ

**Шляхтіна О. С.**

*старший викладач кафедри сучасних мов*

*Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова*

*просп. Героїв України, 9, Миколаїв, Україна*

*orcid.org/0000-0002-9194-2671*

*helenskripak@gmail.com*

**Ключові слова:** *студенти технічних спеціальностей, прослуховування, контекст, інтонація, методи, англійська мова для спеціальних цілей.*

Аудіювання – це складний активний процес мовленнєво-розумової діяльності, що вимагає детального вивчення як із погляду функціонування механізмів сприйняття, так і розвитку аудитивних умінь і навичок. Набуття навичок аудіювання є одним із найважливіших складників мовленнєвої діяльності. Сприйняття мови на слух становить основу спілкування, із цього починається оволодіння усною комунікацією. Стаття має на меті підкреслити роль аудіювання у викладанні англійської мови для спеціальних цілей студентам технічних спеціальностей. Проаналізовано методи різних викладачів англійської для спеціальних цілей та досвід науковців, визначено труднощі сприймання інформації на слух та окреслено основні шляхи їх подолання. Проаналізовано наукові джерела із цього питання і зроблено висновок про високий рівень зацікавленості викладачів у впровадженні сучасних методів навчання аудіювання. Виявлено недостатню висвітленість цієї проблеми серед широких мас, незважаючи на високий рівень актуальності цього питання. Розглянуто відмінні характеристики розмовної мови порівняно з письмовою та чинників, що впливають на процес аудіювання; переваги та особливості різних видів діяльності, спрямованих на розвиток навичок аудіювання під час вивчення англійської для спеціальних цілей студентами технічних спеціальностей. Визначено аспекти аудіювання та виявлення труднощів під час етапу прослуховування тексту та після текстового етапу. Висвітлено основні критерії відбору звукового матеріалу в процесі аудіювання, зазначено основні характеристики, які необхідно враховувати під час розроблення завдань для навчання аудіювання студентів технічних спеціальностей. Автор підкреслює, що автентичні тексти доцільно використовувати на всіх етапах навчання аудіювання, ураховуючи рівень володіння мовою студентів і тривалість звучання тексту. Наведено конкретні приклади практичних стратегій та видів діяльності, важливих для технічної аудиторії. Зроблено узагальнюючі висновки щодо вивчення цього питання та наведено перспективи подальшого дослідження методів навчання аудіювання у вищих навчальних закладах. Надано бібліографічний список.

## PECULIARITIES OF THE FORMATION OF LISTENING SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES

**Shlyakhtina O. S.**

*Senior Lecturer at the Department of Modern Languages*

*Admiral Makarov National University of Shipbuilding*

*Heroes of Ukraine Ave., 9, Mykolaiv, Ukraine*

*orcid.org/0000-0002-9194-2671*

*helenskripak@gmail.com*

**Key words:** *engineering students, listening, context, intonation, methods, English for specific purposes.*

Listening is a complex process of speech development and mental activity that requires detailed study both from the point of view of the functioning of perception mechanisms and the development of auditory abilities and skills. Listening skills acquisition is one of the most important constituents of speech development, it is the basis of communication. The article aims to highlight the role of listening in teaching English for specific purposes (ESP) to engineering students. The study of different ESP tutors and the researchers' experience are analyzed, understanding of the obstacles that affect listening comprehension are determined and the main ways to overcome them are outlined. Scientific sources on this issue are analyzed and a conclusion is made about the high level of teachers' interest in the introduction of modern methods of teaching listening. Insufficient coverage of this problem is revealed despite the high level of urgency of this issue. There have been defined distinctive characteristics of spoken language compared to written language and factors influencing the listening process. Advantages and features of various types of activities aimed at developing listening skills when learning English for specific purposes by engineering students are considered. Aspects of listening and identifying the students' difficulties in a variety of while- and post-listening activities for engineering students are determined. Specific examples of practical techniques and activities important in Engineering Course are given. The main criteria for the selection of listening texts are highlighted, the characteristics that must be taken into account when developing tasks for teaching listening to engineering students are indicated. It needs to be pointed out that it is necessary to use authentic texts at all stages of listening comprehension, taking into account the level of students' language proficiency and the length of the text. Generalized conclusions concerning studying of this question are made and prospects of the further research of listening teaching methods in higher educational institutions are resulted. A bibliographic list is provided.

**Постановка проблеми.** Інтенсивний розвиток інтеграційних процесів, зростання професійних і академічних обмінів, поглиблення міжнародного співробітництва стимулюють поступальний розвиток англійської мови. У цих умовах англійська мова набуває статусу інструменту формування інтелектуального потенціалу суспільства, який стає на сучасному етапі одним із головних ресурсів розвитку держави. Становлення фахівців, які володіють сучасними передовими вітчизняними та зарубіжними технологіями, вимагає модернізації професійно орієнтованого навчання англійській мові [1, с. 139].

Спеціаліст зі знанням англійської мови користується великим попитом на ринку праці,

отже, вміння сприймати на слух іноземну мову є важливим професійним умінням. Це вміння є надзвичайно актуальним, тому що з прискоренням науково-технічного прогресу, переходом до інформаційного суспільства сприйняття й розуміння усного мовлення є одним із засобів отримання інформації під час прослуховування новин, перегляду освітніх та розважальних телепередач англійською мовою, художніх та документальних фільмів, а також під час конференцій, що є надзвичайно важливим у час, коли володіння необхідною інформацією стає важливим інструментом у будь-якій сфері людської діяльності.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Аудіювання обов'язково є складником будь-якої сучасної методики викладання іноземної мови. Маючи вирішальну роль не лише у спілкуванні, а й у засвоєнні мови, аудіювання є викликом, який вимагає уваги. Через аудіювання відбувається активне засвоєння лексичного складу та його граматичної структури. Важливість аудіювання у процесі вивчення англійської мови ніколи не недооцінювалася. Низка дослідників присвятила свої дослідження і надала пропозиції щодо формування змісту навчання англійської мови для спеціальних цілей, серед них: О.Б. Тарнопольський, М.Р. Кабанова, О.Р. Гришкова, І.В. Холод, О.Б. Багіч, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін.

Для студентів, які вивчають англійську мову для спеціальних цілей, важливо розвинути здатність розуміння англійської мови на слух, перш за все через велику різноманітність специфічних технічних термінів, які вони повинні вивчити, щоб розпізнавати їх у процесі читання, застосувати в письмовій формі, а потім через моделювання ситуації аудіювання використовувати в процесі мовлення.

**Мета статті** – проаналізувати особливості формування навичок аудіювання та запропонувати найефективніші методи аудіювання для студентів, що вивчають англійську мову для спеціальних цілей.

Відповідно до цілей, нами визначено завдання для аналізу:

- визначення відмінних характеристик розмовної мови порівняно з письмовою та чинників, що впливають на процес аудіювання;
- визначення аспектів аудіювання та виявлення труднощів під час етапу прослуховування тексту та після текстового етапу;
- розгляд і пропонування практичних стратегій та видів діяльності, важливих для розвитку аудіювання під час навчання англійської мови для спеціальних цілей.

### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Аудіювання має значну роль у засвоєнні мови, проте навичкам аудіювання не приділялося достатньої уваги, оскільки пріоритет віддавався навчання читання, письма та усного мовлення. За дослідженням О.Б. Тарнопольського, понад сорок відсотків нашого щоденного спілкування витрачається на слухання, тридцять п'ять відсотків – на говоріння, близько шістнадцяти – на читання і лише дев'ять – на письмо. Одна з ключових відмінностей між успішними та менш успішними учнями полягає у їхній здатності використовувати аудіювання як засіб навчання. Ураховуючи важливість аудіювання для засвоєння та вивчення англійської мови, слід приділяти більше уваги навчання та викладання навичок розуміння на

слух порівняно з іншими навичками, такими як читання та письмо [3, с. 174].

Багато учнів вважають, що аудіювання є однією з найскладніших навичок англійської мови. Слухання передбачає не лише правильну інтерпретацію інформації, а й належну відповідь, особливо в особистих розмовах. Окрім того, є деякі чинники, які впливають на процес слухання. Практика викладання показує, що інтерес до теми поліпшує розуміння слухача. Здатність використовувати навички ведення переговорів, такі як прохання про пояснення, повторення або визначення незрозумілих моментів, також дає змогу слухачеві зрозуміти інформацію. Знайомий уміст легше зрозуміти, ніж уміст із незнайомою лексикою або щодо якого слухач має недостатні базові знання. Візуальна підтримка, така як відео, малюнки, діаграми, жести, міміка та мова тіла, може поліпшити розуміння, якщо учень здатний правильно це інтерпретувати. Проте розмовна мова і скорочені форми ускладнюють розуміння.

Щоб допомогти студентам зрозуміти розмовну мову, потрібно використовувати контекст, для студентів-інженерів важливо знати професійне середовище, наприклад місце розмови (лабораторія, майстерня, конструкторське бюро тощо), людей, які беруть участь у розмові, предмет розмови тощо. Практика показує, що коли студенти знають більше про атмосферу своєї майбутньої професії, вони можуть зрозуміти більше [2, с. 52].

Під час аудіювання студенти повинні вміти розуміти різні типи усного тексту, такі як розмови, історії, оголошення, інструкції, лекції та реклама. Вони містять різні способи організації мови та різні мовні особливості, і деякі складаються лише з одного голосу, а інші – з кількох. У курсі англійської мови для спеціальних цілей використовуються різні типи усного тексту. Також студентам необхідно розуміти різні швидкості мови. Деякі люди говорять повільніше і з більшою кількістю пауз. Інші говорять швидко і з невеликими паузами. Це ускладнює їх розуміння. Є кілька причин, чому може бути важко відслідковувати голосовий текст. Студенти часто сприймають текст, вимовлений зі звичайною або навіть повільною швидкістю, як дуже швидкий. Згідно з дослідженнями І.В. Холода, причина полягає у тому, що швидкість мовлення корелює з успішністю розуміння. Здатність розуміти іншомовне мовлення зумовлена не лише труднощами мови, а й обмеженнями пам'яті. Будь-яке розуміння залежить від збереження та обробки інформації розумом. Хоча раніше аудіювання вважалося пасивною навичкою, воно переважно є активним процесом відбору та інтерпретації інформації зі слухових і візуальних орієнтирів [4, с. 129].

Навчання навичкам аудіювання є одним із найскладніших завдань для будь-якого вчителя англійської мови, особливо коли це англійська мова для спеціальних цілей. Успішні навички аудіювання набуваються з часом і з великою кількістю практики. Навчання навичкам аудіювання розчаровує студентів, оскільки немає правил, як у викладанні граматики. Однією з проблем для студентів є психічна заблокованість. Слухаючи, студенти раптом вирішують, що не розуміють та не намагаються продовжувати процес прослуховування.

Для того щоб допомогти студентам удосконалити навички аудіювання, важливий науковий підхід. Одним з аспектів цього підходу є переконання студентів, що не розуміти – це нормально. Інший аспект полягає у тому, щоб навчити студентів важливим стратегіям аудіювання, які є індивідуальними, а не однаковими для кожної людини.

Студенти-інженери повинні вміти використовувати велику кількість технічної лексики в рамках мовних структур, які зазвичай використовуються у таких контекстах, як опис технічних проблем, причин несправності, форм і характеристик компонентів, положення зібраних компонентів, технічних функцій і застосувань, фази та процедури проектування, пояснюючи та обговорюючи деякі питання якості, технічні функції та технічні переваги тощо. Щоб набутися навичок, перерахованих вище, студенти повинні: а) знати своє професійне середовище, як воно працює у реальних робочих ситуаціях; б) вміти застосовувати мовні моделі в робочих ситуаціях, практикуючи їх під час виконання завдань на аудіювання. Можна запропонувати різні завдання, щоб задовольнити потреби учнів. Розвиток додаткових навичок аудіювання також має велике значення для успішного слухання. Корисні додаткові навички аудіювання включають передбачення, вгадування невідомих слів або фраз, ідентифікацію та утримання моментів, розпізнавання маркерів дискурсу, зв'язних засобів, розуміння різних інтонаційних моделей, використання наголосу [1, с. 457].

Вибираючи техніку аудіювання та дії, слід урахувати кілька чинників. По-перше, слухання має бути актуальним, оскільки студенти слухають цілеспрямовано те, що їх цікавить, і врахування цілей та досвіду студентів підтримуватиме мотивацію та увагу на високому рівні.

Ще один дуже важливий чинник – автентичність текстів для аудіювання. Вони повинні містити всі ознаки розмовної мови. Мова має відображати реальний дискурс, включаючи вагання, перефразування та різноманітні акценти. Рівень складності можна контролювати підбором завдання.

Розглянемо систему вправ, спрямованих на розвиток аудіювання. Основними видами вправ є такі:

1. Повтор за диктором, який можливий під час паузи або синхронно. Ця вправа вважається базовою та широко застосовується на початковому етапі навчання.

2. Вправи на розвиток мовленнєвого слуху. Розвиваючи мовленнєвий слух, можна використовувати аудіювання із зоровою опорою або спрямоване аудіювання – аудіювання на впізнавання конкретних слів, структур, здобуття конкретної інформації.

3. Вправи на тренування пам'яті:

– погодитися або не погодитися з твердженням. Відповіді на питання. Таке аудіювання називається підготовленим;

– знайти помилки, розбіжності між усним та друкованим текстами;

– запам'ятати дати, імена, назви і т. д., а потім відтворити в тій самій послідовності;

– прослухати слова та згрупувати їх за певним принципом або ознакою.

4. Вправи на тренування ймовірного прогнозування:

– дібрати означення до слів;

– скласти словосполучення;

– завершити фразу або текст;

– визначити зміст за заголовком, ілюстраціям, ключовим словам і т. д.

Окрім того, виділяють три етапи в роботі з аудіотекстами: дотекстовий етап, етап прослуховування тексту, післятекстовий етап.

Дотекстовий етап спрямований на розвиток мотивації і формулювання настанови на первинне прослуховування тексту. Це можуть бути такі завдання, як обговорення питань до прослуховування, здогадатися за заголовком, ілюстраціями, новими словами про зміст тексту, бесіда з проблематики тексту. На цьому етапі викладач повинен зняти мовні труднощі, з якими можуть зустрітися студенти. Під час першого прослуховування студенти намагаються зрозуміти зміст, виконуючи завдання дотекстового етапу. Однак прослуховувань може бути декілька, і студенти можуть виконувати різноманітні завдання: вставити пропущені слова у текст, знайти словосполучення, що вживаються у тексті без змін; указати, які означення до слів зустрічалися у тексті, завершити речення, знайти еквівалент до прослуханих слів. Післятекстовий етап – це подальша робота над текстом, його використання для розвитку навичок усного та письмового мовлення [3, с. 76].

**Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури дає підстави стверджувати, що аудіювання становить основу спілкування, із нього починається оволодіння усною комунікацією.



Розглянуто відмінності між характеристиками розмовної мови порівняно з письмовою та аспектів, що впливають на процес аудіювання. Проаналізовано особливості формування навичок аудіювання, а також чинники, що впливають на аудіювання, що дає змогу вчителям вибирати або створювати тексти для аудіювання та вправи, які відповідають потребам студентів.

Виявлено труднощі під час етапу прослуховування тексту та післятекстового етапу: швидкість мовлення, відволікання, невідповідність між словом, яке вони чувають, і словом, яке вони читають, нові слова, нездатність вловити певну інформацію у матеріалах для аудіювання, фонову інформацію.

Наведено конкретні приклади вправ, практичних стратегій та техніки аудіювання, які демон-

струють ефективність для технічної аудиторії. Так, використання вправ на розвиток мовленнєвого слуху, тренування пам'яті, вправ на тренування ймовірного прогнозування сприяють розвитку не лише навичок аудіювання, а й говоріння, критичного усвідомлення інформації та творчого підходу до її інтерпретації, сприяє розвитку логіки, умінню бачити причинно-наслідкові зв'язки.

На підставі досліджуваних літературних джерел слід зазначити, що подальше вивчення та додаткові дослідження особливостей формування навичок аудіювання у процесі викладання англійської мови для спеціальних цілей є не лише необхідними, а й мають теоретичне та педагогічне значення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Гришкова О.Р. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей : навчальний посібник. Миколаїв : Чорноморський державний університет імені Петра Могили, 2015. 220 с.
3. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : навчальний посібник. Дніпро : Університет ім. Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
4. Холод І.В. Методика викладання англійської мови : навчально- методичний посібник. Умань : Візаві, 2018. 165 с.

### REFERENCES

1. Bihych O.B., Borysko N.F., Boretska H.E. (2013) *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka*. [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]. Kyiv : Lenvit. [in Ukrainian].
2. Hryshkova O.R. (2015) *Metodyka navchannia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei*. [Methods of teaching English for specific purposes in non-philological specialties]. Mykolaiv : Chornomorskyi derzhavnyi universytet imeni Petra Mohyly. [in Ukrainian].
3. Tarnopoljskij O.B., Kabanova M.R. (2019) *Metodyka vykladannja inozemnykh mov ta jikh aspektiv u vyshnij shkoli* [Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education]. Dnipro : Universytet im. Aljfreda Nobelja. [in Ukrainian].
4. Kholod I.V. (2018) *Metodyka vykladannia anhliiskoi movy* [Methods of teaching English]. Umanj : Vizavi. [in Ukrainian].

## РОЗДІЛ III. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376-056.264:81'23:612.82

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-05>

### НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

**Гладиш М. О.***кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти**Запорізький національний університет**вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна**[orcid.org/0000-0002-7562-3953](https://orcid.org/0000-0002-7562-3953)**[marigl@ukr.net](mailto:marigl@ukr.net)***Ключові слова:**

*нейрофізіологія, фізіології  
мовлення, мовленнєвий  
розвиток, мовленнєві  
порушення.*

Статтю присвячено дослідженню нейрофізіологічних аспектів мовленнєвої діяльності та їх значенню у науковому та практичному контексті. Зазначено, що розуміння механізмів мовлення та нейробіологічних процесів сприяє виявленню порушень у розвитку мовлення та встановленню їхніх нейрофізіологічних корелятив.

Розглянуто важливі аспекти організації мовленнєвої діяльності з урахуванням нейрофізіологічних основ. Постановка проблеми обґрунтована тим, що дослідження цих аспектів необхідне для розроблення ефективних підходів до корекції та реабілітації мовленнєвих порушень. Проведено аналіз взаємозв'язку між нейрофізіологією та логопедичною практикою, а також висвітлено важливість цього зв'язку для подальшого розвитку наукового знання у галузі психолінгвістики та нейронауки.

Розглянуто нейроанатомію мовленнєвих областей, нервово-м'язовий контроль мови, сенсомоторну інтеграцію, нейропластичність, неврологічні розлади, що впливають на мовлення, як основа вибору логопедичних технік для індивідуальних утручань.

Обґрунтовано необхідність вивчення нейрофізіологічних аспектів організації мовленнєвої діяльності як основи для розуміння фізіології мовлення та розроблення науково обґрунтованих стратегій логопедичної практики. Такий підхід сприяє не лише вдосконаленню теоретичних знань у галузі, а й допомагає як у розумінні фізіології мовлення, так і в розробленні науково обґрунтованих стратегій для поліпшення мовленнєвого розвитку у різних вікових групах та підвищення якості життя осіб із мовленнєвими порушеннями, розширює можливості вдосконалення методів реабілітації та корекції мовленнєвих порушень у дітей та дорослих.

## NEUROPHYSIOLOGICAL PRINCIPLES OF THE ORGANIZATION OF SPEECH ACTIVITY IN SPEECH THERAPY PRACTICE

**Gladys M. O.**

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Special Education*

*Zaporizhzhia National University*

*Zhukovskoho str., 66, Zaporozhzhia, Ukraine*

*orcid.org/0000-0002-7562-3953*

*marigl@ukr.net*

**Key words:** *neurophysiology, physiology of speech, speech development, speech disorders.*

The article is devoted to the study of neurophysiological aspects of speech activity and their importance in the scientific and practical context. It is noted that the understanding of speech mechanisms and neurobiological processes contributes to the detection of disorders in the development of speech and the establishment of their neurophysiological correlates.

The author considers important aspects of the organization of speech activity, taking into account the neurophysiological bases. The statement of the problem is justified by the fact that the study of these aspects is necessary for the development of effective approaches to the correction and rehabilitation of speech disorders. An analysis of the relationship between neurophysiology and speech therapy practice is carried out, and the importance of this connection for the further development of scientific knowledge in the field of psycholinguistics and neuroscience is highlighted.

The neuroanatomy of speech areas, neuromuscular control of speech, sensorimotor integration, neuroplasticity, neurological disorders affecting speech are considered as the basis for the choice of speech therapy techniques for individual interventions.

The necessity of studying the neurophysiological aspects of the organization of speech activity as a basis for understanding the physiology of speech and for the development of scientifically based strategies for speech therapy practice is substantiated. This approach contributes not only to the improvement of theoretical knowledge in the field, but also helps both in understanding the physiology of speech and in the development of scientifically based strategies to improve speech development in different age groups and improve the quality of life of people with speech disorders, expands the possibilities of improving methods of rehabilitation and correction of speech disorders in children and adults.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Дослідження нейрофізіологічних аспектів мовленнєвої діяльності з метою розкриття їх важливості та значення в науковому та практичному плані. Розуміння механізмів мовлення та нейробіологічних механізмів допомагає виявляти порушення в розвитку мовлення та з'ясувати їхні нейрофізіологічні кореляти. Розгляд нейрофізіологічних аспектів організації мовленнєвої діяльності необхідний, оскільки він сприяє не лише розумінню фізіології мовлення, а й розробленню ефективних підходів до корекції та реабілітації мовленнєвих порушень.

**Аналіз останніх публікацій і досліджень.** Фізіологія центральної нервової діяльності, вивчення якої є підґрунтям досліджень процесу формування мовлення, нервова регуляція фізіологічних функцій і стан сенсорних процесів, необхідних для формування мовлення, розглядаються в роботах О. Боярчук, С. Гаврилюк, А. Григорової, С. Левенець, І. Соколової та ін.

Дослідження мозкової організації мовленнєвої функціональної системи, її розлади при різноманітних ураженнях головного мозку, можливості компенсації та шляхи корекції мовленнєвих порушень на основі використання

пластичних властивостей центральної нервової системи висвітлено в роботах В. Борьяк, М. Шеремет, R. Adler, S. Bhatnagar, G. Hickok, S. Small, W. Webb та ін.

**Мета статті.** Стаття має на меті розкрити взаємозв'язок між нейрофізіологією та логопедичним підходом, спрямованим на вдосконалення мовленнєвих навичок та вирішення проблем у дітей та дорослих, а також визначити нейрофізіологічні основи мовлення, які є необхідними знаннями для вибору логопедичного втручання та вдосконалення логопедичних методик і технік.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мовлення – це складний процес, який ґрунтується на нейрофізіологічних основах. Основні аспекти мовлення включають у себе сприйняття мови, мовленнєвий апарат (формування мови) та розуміння мовлення.

Сприйняття мови відбувається в областях кори головного мозку, пов'язаних зі слуховою обробкою. Головні структури, що відповідають за аудіацію, включають аудіторний кортекс. Коли людина слухає мовлення, звукові сигнали перетворюються на нейронні імпульси, які в подальшому обробляються в різних частинах кори [1, с. 14].

Процес створення мовлення пов'язаний із мовленнєвим апаратом, який включає різні області кори, такі як моторний кортекс і кора Брока. Коли людина хоче висловити думку чи ідею, мозок виробляє відповідні моторні імпульси для контролю руху мовленнєвого апарату (який включає м'язи обличчя, язика і гортані).

Розуміння мовлення включає області кори, такі як кора Верніке та ін., які допомагають розпізнавати та розуміти мовлення. Розуміння мовлення включає у себе не лише розпізнавання слів, а й урахування контексту, синтаксичну структуру та семантику речень [2, с. 32].

Ці процеси взаємодіють ускладненою мережею нейронних зв'язків. Пошкодження у певних областях мозку може призводити до різних розладів у мовленні, таких як різні форми афазії (утрата або порушення мовних функцій). Нейробіологія мовлення залишається об'єктом активних досліджень для кращого розуміння цього складного процесу.

Значимо ключові аспекти, які є базовими в логопедичній практиці:

Нейроанатомія мовленнєвих областей:

- знайомство з областями мозку, відповідальними за мову та мовні функції, включаючи зону Брока (пов'язану з виробництвом мови) та зону Верніке (пов'язану з розумінням мови);

- знання зв'язків між зоною Брока, зоною Верніке та іншими частинами мозку, що беруть участь у моторному плануванні, виконанні та сенсорній обробці, пов'язаній із мовленням.

Нервово-м'язовий контроль мови:

- розуміння нейронних шляхів і механізмів моторного контролю, що беруть участь у виробництві мови, включаючи координацію м'язів для дихання, фонації, резонансу та артикуляції [1, с. 24–27];

- знання функцій черепно-мозкових нервів, особливо блукаючого нерву (X), язикоглоткового нерву (IX) та під'язикового нерву (XII), у продукуванні мови та ковтанні [3, с. 59–66].

Сенсомоторна інтеграція:

- усвідомлення того, як саме сенсорна інформація (слухова, пропріоцептивна, тактильна) обробляється та інтегрується з руховими командами під час мовлення;

- знання порушень сенсомоторної інтеграції, які можуть сприяти виникненню мовленнєвих розладів [11].

Нейропластичність:

- визнання здатності мозку до реорганізації та адаптації у відповідь на навчання та досвід;

- застосування принципів нейропластичності в логопедії для сприяння відновленню та вдосконаленню комунікативних навичок [8, с. 1007–1008].

Нейробіологія розвитку:

- розуміння нормального розвитку мовлення та мовленнєвих навичок у контексті нейробіологічних змін від дитинства до дорослого життя [8, с. 18–20];

- розпізнавання потенційних червоних прапорців у розвитку мовлення та мовлення [8, с. 482–485].

Неврологічні розлади, що впливають на мовлення:

- знання різних неврологічних захворювань (наприклад, інсульт, черепно-мозкова травма, хвороба Паркінсона, БАС) та їхній вплив на мовлення та спілкування [7, с. 116–117];

- розроблення цільових утручань на основі конкретних неврологічних проблем, пов'язаних із кожним розладом [2, с. 121–123].

Оцінка та діагностика:

- компетентність у використанні неврологічно обґрунтованих інструментів оцінки для точної оцінки мовленнєвих розладів;

- здатність інтерпретувати нейровізуалізацію та іншу діагностичну інформацію, що має відношення до мовленнєвих функцій [8, с. 18–20].

Великого значення набуває співпраця з мультидисциплінарними командами. Кооперація з іншими медичними працівниками, такими як неврологи, нейрохірурги та фізіотерапевти, для надання комплексної допомоги особам із розладами мовлення та мовлення, суттєво підвищує ефективність подолання розладів мовлення у різних категоріях клієнтів.

Безперервна освіта та обізнаність щодо досягнень у галузі неврології мають вирішальне значення для логопедів, щоб поліпшити свої навички та забезпечити ефективні втручання у своїх клієнтів.

Під час детального вивчення нейроанатомії мови та мовних областей, а також нервово-м'язового контролю мови найбільше уваги приділяється взаємозв'язку різних ділянок мозку, таких як області Бродмана, звивина Гешля, задня верхня скронева звивина, нижня тім'яна часточка, мозолисте тіло [5, с. 146–152].

Знайомство з конкретними областями Бродмана, пов'язаними з мовними функціями, такими як поле Бродмана 44 і 45 для області Брока, і поле Бродмана 22 для області Верніке.

Функція звивини Гешля в первинній слуховій корі та її значення в обробці слухової інформації, пов'язаної з мовленням.

Розуміння функції задньої верхньої скроневої звивини в обробці фонологічної інформації та її зв'язку з областю Верніке. Участь верхньої скроневої борозни в обробці соціальних і лінгвістичних сигналів, які можуть бути актуальними для розуміння прагматичних аспектів комунікації.

Функція нижньої тім'яної часточки, яка відіграє свою роль у завданнях, пов'язаних із мовою, таких як читання та письмо, та її з'єднання з кутовою звивиною. Значення трактів білої речовини, таких як верхній поздовжній пучок, у з'єднанні різних мовних областей [5, с. 153–178].

Функція мозолистого тіла в міжпівкульному спілкуванні та його значення у певних мовних процесах є провідною. Здійснюється нервово-м'язовий контроль мови:

- Знання різних типів м'язових волокон у м'язах, пов'язаних із мовленням, і того, як їх склад може впливати на мовлення.

- Розуміння ролі м'язового тону у виробництві мови та того, як відхилення у тонусі можуть впливати на артикуляцію та фонацію.

- Знання нервово-м'язового з'єднання та його значення в передачі сигналів від рухових нейронів до м'язів для мовленнєвих рухів.

- Розпізнавання кортико-бульбарного шляху, який з'єднує моторну кору з руховими ядрами черепно-мозкових нервів, впливаючи на рухи голови і шиї.

- Усвідомлення ролі дзеркальних нейронів в імітації і засвоєнні рухових навичок, у тому числі звуків мови.

- Розуміння важливості петель сенсорного зворотного зв'язку у продукуванні мовлення, включаючи слуховий зворотний зв'язок та пропріоцептивний зворотний зв'язок.

- Визнання ролі дофамінергічної системи в моторному контролі та її значущості при таких

розладах, як хвороба Паркінсона, які можуть впливати на мову.

- Знання про роль глієвих клітин у підтримці здоров'я нейронів та їх потенційну значимість для нейродегенеративних станів, що впливають на мовлення [5, с. 153–178].

Постійне вивчення та інтеграція цих детальних аспектів у клінічну практику ще більше підвищить здатність логопеда оцінювати та усувати складнощі мовленнєвих розладів. Бути в курсі останніх результатів досліджень у галузі нейроанатомії та нервово-м'язового контролю сприятиме постійному професійному розвитку.

Неврологічні розлади можуть мати значний вплив на мовлення та спілкування. Основні неврологічні розлади, які зазвичай впливають на мову:

- Інсульт (порушення мозкового кровообігу): може призвести до афазії, порушення мови, яке може вплинути на розуміння, вираз, повторення та письмо. Афазія Брока може спричинити невільне мовлення, тоді як афазія Верніке може призвести до вільної, але безглуздої мови. Залежно від локалізації інсульту може спостерігатися слабкість або параліч м'язів обличчя, що впливає на артикуляцію та вимову [8, с. 330–333; 10, с. 232–234].

- Черепно-мозкова травма (ЧМТ): може призвести до низки мовленнєвих розладів, включаючи апраксию мови (труднощі з плануванням та координацією мовленнєвих рухів), дизартрію (м'язову слабкість, що впливає на мову) та когнітивно-комунікативний дефіцит. Також когнітивні порушення можуть впливати на увагу, пам'ять і виконавчі функції, впливаючи на комунікативні здібності [3, с. 526–540].

- Хвороба Паркінсона: може викликати гіпокінетичну дизартрію, що характеризується зниженою артикуляційною точністю, монотонним голосом і тенденцією до більш м'якої мови. Явище, відоме як фестинація, також може впливати на швидкість мовлення. Не виключена брадикінезія (сповільненість рухів), яка може впливати на координацію м'язів ротової порожнини, впливаючи на плавність мови [3, с. 399–405].

- Бічний аміотрофічний склероз (БАС) – прогресуюче нейродегенеративне захворювання, часто призводить до бульбарних симптомів, що впливають на мову і ковтання. Слабкість і атрофія м'язів, що беруть участь у виробленні мови, можуть призвести до невиразної мови та зниження розбірливості. БАС також може впливати на дихальні м'язи, впливаючи на підтримку дихання для мови [3, с. 406–409].

- Хвороба Гентінгтона: може викликати гіперкінетичну дизартрію, що характеризується мимовільними рухами, у тому числі впливає на мову. Це може призвести до варіабельної частоти

мовлення, артикуляційної неточності та розладів голосу [8, с. 448–452].

– Розсіяний склероз (РС): може призвести до дизартрії, моторного розладу мови, що уражає м'язи, відповідальні за вироблення мови. Мова може стати невиразною, повільною та демонструвати неточну артикуляцію [3, с. 346–350].

– Хвороба Альцгеймера. На ранніх стадіях хвороба Альцгеймера в першу чергу впливає на пам'ять і мову. У міру прогресування захворювання люди можуть відчувати труднощі з пошуком слів, скорочення словникового запасу та, зрештою, втрату мовних навичок. Зміни в поведінці та зниження когнітивних функцій можуть вплинути на комунікацію і соціальну взаємодію [11].

**Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку.** Логопеди відіграють вирішальну роль в оцінці, діагностиці та реабілітації людей із цими неврологічними розладами. Неврологічні розлади можуть мати значний вплив на

мовлення та спілкування, тому виникає постійна необхідність у відстеженні досліджень нейробіологічних механізмів, що лежать в основі мовленнєвого розвитку і порушень. Акт мовлення – узгоджена робота системи органів (центральної та периферичної частини мовленнєвого апарату). Розуміння нейрофізіологічних основ мовлення має велике значення. Індивідуальні втручання можуть включати методики і техніки для підвищення розбірливості мови, підвищення ефективності спілкування та вирішення пов'язаних із ними когнітивно-комунікативних проблем. Міждисциплінарна співпраця з неврологами, фізіотерапевтами та іншими медичними працівниками має велике значення для комплексної допомоги та підвищує ефективність індивідуальних втручань. Вивчення нейрофізіології мовлення сприяє розвитку наукового знання у галузі психолінгвістики та нейронауки, що важливо для подальших досліджень та вдосконалення методів реабілітації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Левенець С.В., Гаврилюк С.В., Боярчук О.Д. Основи нейрофізіології та вищої нервової діяльності : навчальний посібник. Луганськ : ЛНУ імені Т. Шевченка, 2010. 166 с.
2. Шеремет М.К., Боряк О.В. Неврологічні основи логопедії : навчальний посібник. Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. 252 с.
3. Неврологія : підручник / І.А. Григорова та ін. ; за ред. І.А. Григорової, Л.І. Соколової. 3-є вид., перероб. і доп. Київ : Медицина, 2020. 640 с.
4. Федірко Н.В. Анатомія та еволюція нервової системи : підручник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. 382 с.
5. Фізіологія людини і тварин (фізіологія нервової, м'язової і сенсорних систем) : підручник / уклад. М.Ю. Клевець та ін. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011.
6. Фізіологія : підручник / уклад. В.Г. Шевчук та ін. ; за ред. В.Г. Шевчука. Вінниця : Нова Книга, 2012. 448 с.
7. Bhatnagar, Subhash C. (2012). Neuroscience for the Study of Communicative Disorders. Publisher: LWW. 581 p.
8. Hickok, G. Small, S.L. (2015). Neurobiology of Language. Publisher : Academic Press. 1188 p.
9. Lundy-Ekman, L. (2012). Neuroscience: Fundamentals for Rehabilitation. Publisher : Saunders; 4th edition. 552 p.
10. Rouse, Matthew H. (2019). Neuroanatomy for Speech-Language Pathology and Audiology. Publisher : Jones & Bartlett Learning; 2nd edition. 382 p.
11. Webb, W. Adler, R. (2016). Neurology for the Speech-Language Pathologist. Publisher : Mosby; 6th edition. 336 p.

#### REFERENCES

1. Levenets S.V., Havryliuk S.V., Boyarchuk O.D. (2010). Osnovy neyrofiziologii ta vyschoi nervovoi diialnosti: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Fundamentals of Neurophysiology and Higher Nervous Activity: Textbook for Students of Higher Educational Institutions]. Luhansk: Publishing house of the State Institution «LTSNU named after T. Shevchenko». 166 p. [in Ukrainian].
2. Nevrolohichni osnovy lohopedii: navch. posib. [Neurological Foundations of Speech Therapy: Textbook] / by M.K. Sheremet, O.V. Boriak (2016). Sumy: FOP Tsioma S.P. 252 p. [in Ukrainian].
3. Nevrolohiiia: pidruchnyk [Neurology : Textbook] / by I.A. Hryhorova, L.I. Sokolova, R.D. Herasymchuk et al. (2020). Edited by I.A. Grigorova, L.I. Sokolova. 3rd edition revised and enlarged. Kyiv: VSV «Medicine». 640 p. [in Ukrainian].
4. Fedirko, N.V. (2013). Anatomiiia ta evoliutsiia nervovoi sistemi: pidruchnyk [Anatomy and Evolution of the Nervous System : Textbook]. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv. 382 p. [in Ukrainian].

5. Fiziolohiia liudyny i tvaryn (fiziolohiia nervovoï, m'iazoïvoï i sensorykh system): pidruchnyk: dlya stud. vyshch. navch. zakl. [Human and Animal Physiology (Physiology of Nervous, Muscular and Sensory Systems) : textbook : for students of higher education] / compiled by M.Y. Klevets, V.V. Manko, M.O. Halkiv, and others (2011). Lviv: Ivan Franko National University of Lviv. [in Ukrainian].
6. Fiziolohiia: pidruchnyk dlia stud. vyshch. med. navch. Zakladiv [Physiology: textbook for students of higher medical educational institutions] / compiled by V.G. Shevchuk, V.M. Moroz, S.M. Belan [and others]; by the editor V. G. Shevchuk (2012). Vinnytsia: Nova Kniha. 448 p. [in Ukrainian].
7. Bhatnagar, Subhash C. (2012). Neuroscience for the Study of Communicative Disorders. Publisher: LWW. 581 p.
8. Hickok, G. Small, S.L. (2015). Neurobiology of Language. Publisher : Academic Press. 1188 p.
9. Lundy-Ekman, L. (2012). Neuroscience: Fundamentals for Rehabilitation. Publisher : Saunders; 4th edition. 552 p.
10. Rouse, Matthew H. (2019). Neuroanatomy for Speech-Language Pathology and Audiology. Publisher : Jones & Bartlett Learning; 2nd edition. 382 p.
11. Webb, W. Adler, R. (2016). Neurology for the Speech-Language Pathologist. Publisher : Mosby; 6th edition. 336 p.

## ЛОГОПЕДИЧНИЙ МАСАЖ У СИСТЕМІ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЇ ДИЗАРТРІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

**Кучерак І. В.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцентка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0002-4199-1328](https://orcid.org/0000-0002-4199-1328)  
[I.Kucherak@gmail.com](mailto:I.Kucherak@gmail.com)*

**Соха Н. В.**

*викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0003-3008-4834](https://orcid.org/0000-0003-3008-4834)  
[nsokha031@gmail.com](mailto:nsokha031@gmail.com)*

**Ключові слова:** *логопедичний масаж, псевдобульбарна дизартрія, логокорекційна робота, логопедія, логопедичні заняття, старший дошкільний вік, старші дошкільники.*

У статті розглядається проблема подолання псевдобульбарної дизартрії у старших дошкільників за допомогою здійснення системної логокорекційної роботи і, зокрема, логопедичного масажу. Зазначено, що впродовж останніх декількох десятиліть збільшується кількість дітей із мовленнєвими порушеннями, зокрема з псевдобульбарною дизартрією. Відповідно, постає потреба у пошуку дієвих шляхів оптимізації логокорекційної роботи та підвищення готовності вчителів-логопедів до надання комплексних логокорекційних послуг.

У публікації актуалізовано на тому, що головна причина недоліків мовлення при псевдобульбарній дизартрії – це порушення іннервації м'язів органів артикуляційного апарату. Проте страждає не лише артикуляційна, а й дрібна та загальна моторика. Усе це є наслідком уражень ЦНС.

Зазначено, що правильний підбір масажних комплексів сприяє нормалізації м'язового тону органів артикуляції, покращує їх моторику та сприяє корекції вимовного боку мовлення. Основна мета логокорекційної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з псевдобульбарною дизартрією – це покращення розбірливості мовлення. Означене важливо не лише для становлення особистості дитини, її інтелектуального розвитку та соціалізації. Логопедичний масаж – активний метод механічного впливу на стан м'язів периферичного артикуляційного апарату, опосередковано поліпшує вимовний бік мовлення та здійснюється на всіх етапах логокорекційного впливу.

Акцентовано на тому, що логопедичний масаж має певні протипоказання. Окрім захворювань шкіри, стоматиту, кон'юнктивіту та герпесу, слід виключити епісіндром, тому такий метод доцільно застосовувати лише після обстеження у невролога.

Основними завданнями логопедичного масажу є загальний позитивний вплив на організм дитини та, зокрема, нормалізація тону м'язів артикуляційного апарату, включення у процес артикуляції нових груп м'язів, а також активізація роботи м'язів; стимуляція пропріоцептивних відчуттів; створення передумов для довільних, координованих рухів органів артикуляції; зменшення проявів гіперсалівації; зміцнення ковтального рефлексу; аферентація у мовленнєві зони кори головного мозку.



## LOGOPEDIC MASSAGE IN THE SYSTEM OF LOGOCORRECTIVE WORK TO OVERCOME PSEUDOBULBAR DYSARTHRIA IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

**Kucherak I. V.**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Social Pedagogics and Psychology  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-4199-1328  
I.Kucherak@gmail.com*

**Sokha N. V.**

*Lecturer at the Department of Social Pedagogics and Psychology  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0003-3008-4834  
nsokha031@gmail.com*

**Key words:** *speech therapy  
massage, pseudobulbar  
dysarthria, speech correction  
work, speech therapy,  
speech therapy classes,  
senior preschool age, senior  
preschoolers.*

The article examines the problem of overcoming pseudobulbar dysarthria in older preschoolers with the help of systemic speech correction work, particularly speech therapy massage. It is noted that the number of children with speech disorders and, in particular, with pseudobulbar dysarthria, has been increasing over the past few decades.

Accordingly, there is a need to find effective ways to optimize speech correction work and increase the readiness of speech therapists to provide comprehensive speech correction services. The publication updates the fact that the main cause of speech defects in pseudobulbar dysarthria is a violation of the innervation of the muscles of the organs of the articulatory apparatus. However, not only articulatory but also fine and general motor skills suffer. All this is a consequence of disorders of the central nervous system. The article states that the correct selection of massage complexes contributes to the normalization of the muscle tone of the organs of articulation, improves their motility, and contributes to correcting the pronounced side of speech.

The main goal of speech correction work with children with pseudobulbar dysarthria is to improve speech intelligibility. This is important not only for the formation of the child's personality but also for his intellectual development and socialization. Logopedic massage is an active method of mechanical influence on the condition of the muscles of the peripheral articulatory apparatus, which indirectly improves the pronunciation side of speech and is carried out at all stages of logocorrective influence. Speech therapy massage has certain contraindications.

In addition to skin diseases, stomatitis, conjunctivitis, and herpes, epi syndrome should be ruled out, so this method should be used only after examination by a neurologist. The main tasks of speech therapy massage are a general positive influence on the child's body and, in particular, normalization of the tone of the muscles of the articulation apparatus, inclusion of new muscle groups in the articulation process, as well as activation of muscle work; stimulation of proprioceptive sensations; creation of prerequisites for voluntary, coordinated movements of the organs of articulation; decrease in salivation; strengthening of the swallowing reflex; differentiation in the speech zones of the cerebral cortex.

**Постановка проблеми.** Зростання упродовж останніх десятиліть загальної кількості дітей із різноманітними мовленнєвими порушеннями, насамперед із псевдобульбарною дизартрією, актуалізує пошук дієвих шляхів оптимізації логокорекційної роботи та підвищення готовності вчителів-логопедів до надання комплексних логокорекційних послуг.

Головною причиною недоліків мовлення при псевдобульбарній дизартрії є порушення іннервації м'язів органів артикуляційного апарату. Унаслідок порушень ЦНС страждає не лише артикуляційна, а й загальна та дрібна моторика. Тож з'являються складнощі з координованістю рухів, незграбність, неточність, спостерігаються порушення звуковимовного боку мовлення, просодики, мовленнєвого дихання, голосу та порушення тону артикуляційної мускулатури (м'язів обличчя, шиї, язика та губ) за типом спатичності, гіпотонії та дистонії.

Усе це вимагає комплексних рішень: корекції звуковимови у поєднанні з формуванням звукового аналізу і синтезу, розвитком зв'язного мовлення, лексико-граматичних категорій, артикуляційною гімнастикою і, зокрема, проведенням логопедичного масажу. Останнє має вагомe значення, адже правильний підбір масажних комплексів сприяє нормалізації м'язового тону органів артикуляції, поліпшує їх моторику, сприяє корекції вимовного боку мовлення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Упродовж останніх декількох років опубліковано дослідження українських учених щодо особливостей проведення логопедичного масажу для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (І. Яковенко, В. Чорна), логопедичного масажу як важливого засобу в комплексній реабілітації пацієнта з порушенням функції мовлення внаслідок черепно-мозкової травми (С. Манучарян, О. Сивенко) та складника нейродинамічного моделювання мовлення (Е. Данілавічюте), логопедичного масажу як засобу корекції порушень артикуляційної моторики у дітей (Н. Гаврилова) і подолання дизартричних порушень (О. Ткач).

Незважаючи на увагу наукової спільноти загалом до корекції мовленнєвих порушень завдяки комплексній роботі, однією з форм якого є застосування логопедичного масажу, досі недостатньо розробленою є проблема подолання проявів псевдобульбарної дизартрії. І це тоді, коли саме це порушення сьогодні є найбільш поширеним поміж дітей старших дошкільників, значно випередивши функціональну дислалію.

**Мета статті** – на основі теоретичного аналізу наукової літератури та логокорекційного досвіду авторів публікації виокремити основні завдання, мету, особливості та методи проведення лого-

педичного масажу, необхідного для подолання псевдобульбарної дизартрії у дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Логокорекційна робота при псевдобульбарній дизартрії достатньо складна, довготривала, потребує ретельної діагностики, систематичних занять із учителем-логопедом, постійного моніторингу змін, а також комплексного медико-психолого-педагогічного втручання.

Основною метою логокорекційної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з псевдобульбарною дизартрією є поліпшення розбірливості мовлення. Саме з таким запитом найчастіше звертаються батьки за допомогою до вчителя-логопеда. Поліпшення розбірливості мовлення є важливим не лише для становлення особистості дитини, її інтелектуального розвитку (без належного втручання до порушень мовленнєвого розвитку у подальшому неодмінно долучаються проблеми з письмом та читанням, а це, своєю чергою, стає головною причиною шкільної неуспішності), а й соціалізації, попереджень проявів девіантної поведінки (замкнутості, прагнення до усамітнення, агресії, аутоагресії).

Для подолання псевдобульбарної дизартрії важливо зменшити прояви спастичного парезу, гіперкінезів, атаксії; розвивати мовленнєве дихання та силу, тривалість і гучність голосу, фонематичні процеси та фонематичне сприйняття; нормалізувати просодіку мовлення, формувати артикуляційний праксис, удосконалювати лексико-граматичні навички експресивного мовлення; здійснювати корекцію порушень загальної та дрібної моторики.

Порушення звуковимови при псевдобульбарній дизартрії вирізняється певними особливостями, зокрема стійким характером порушень, подолання яких вирізняється складністю та довготривалістю впливу. Порівняно з функціональною дислалією постановка звуків при псевдобульбарній дизартрії вимагає більш тривалого підготовчого періоду. Окрім того, більше часу займає і процес автоматизації звуків. Часто при псевдобульбарній дизартрії порушується вимова не лише приголосних, а й голосних звуків. Спостерігається палаталізація свистячих та шиплячих приголосних, спричинена, як правило, надмірним напруженням та підйомом середньої частини спинки язика [1; 4; 6].

У старших дошкільників із псевдобульбарною дизартрією діагностується порушення координації вдиху і видиху мовленнєвого дихання. Окрім того, відзначається порушення голосу і тембру, темпу мовлення (як правило, прискорення).

У такому ракурсі особливої ваги набуває логопедичний масаж, метою якого є усунення патологічної симптоматики в периферійному відділі

артикуляційного апарату, зокрема нормалізація м'язового тону (подолання гіпертону чи гіпотону в артикуляційній та м'язовій мускулатурі); усунення синкінезій, девіації, гіперкінезів, збільшення амплітуди та об'єму артикуляційних рухів.

Логопедичний масаж може проводитися на всіх етапах логокорекційного впливу вчителем-логопедом, учителем-дефектологом, реабілітологом, які пройшли спеціальну підготовку.

Логопедичний масаж – активний метод механічного впливу на стан м'язів периферичного артикуляційного апарату, покращує опосередковано вимовний бік мовлення та здійснюється на всіх етапах логокорекційного впливу. Проте такий метод має певні протипоказання. Окрім захворювань шкіри, стоматиту, кон'юнктивіту та герпесу, слід обов'язково виключити епісіндром. Тому такий метод доцільно застосовувати лише після обстеження у невролога.

Основними завданнями логопедичного масажу є загальний позитивний вплив на організм дитини та, зокрема, нормалізація тону м'язів артикуляційного апарату, включення у процес артикуляції не задіяних раніше груп м'язів, а також активізація роботи м'язів; стимуляція пропріоцептивних відчуттів (пропріоцепція – своєрідний медіатор рухів); забезпечення передумов для довільних, координованих рухів органів артикуляції; зменшення проявів гіперсаливації; зміцнення ковтального рефлексу; аферентація у мовленнєві зони кори головного мозку.

Успішна реалізація логокорекційних завдань передбачає застосування таких методів, як: диференційований логопедичний масаж (залежно від гіпертону чи гіпотону – стимулюючий чи розслаблюючий), мануальний, точковий, зондовий, а також вправи для розвитку мовленнєвого дихання та артикуляційну гімнастику.

Застосування даного методу поєднує різні прийоми: розтирання (штрихування, щипцеподібне та граблеподібне розтирання), поглажування (зигзагоподібне, колове, спіралеподібне, прямолінійне, поперекове, щипцеподібне, комбіноване), розминання, вібрації (пунктирування, точкова вібрація, ритмічне поплескування, лабільна точкова вібрація) та витискання.

Результатом такого втручання є позитивний вплив на організм у цілому завдяки рефлекторному впливу на лімфатичну, м'язову, кровоносну, судинну системи, що забезпечує підвищення еластичності м'язових волокон, залежно від поставлених цілей: зниження чи підвищення тону при спастичності завдяки диференційованим прийомам, здійснення координованих, керованих рухів органів артикуляційного апарату.

Тривалість логопедичного масажу залежить від віку дитини, складності порушення, інших

особливостей. Тому логомасаж може проводитися як окрема процедура, так і бути частиною логопедичного заняття. Завдяки цьому методу забезпечується загальний позитивний вплив на організм у цілому та, зокрема, на нервову і м'язову системи.

Ефективність дії логопедичного масажу залежить від знання основ анатомії (м'язи артикуляційного апарату достатньо дрібні, пальпаторно не завжди можна визначити їх локацію, тому важливо добре орієнтуватися в анатомічній будові), функцій м'язів (кожна група м'язів та окремий м'яз виконує певну функцію), особливостей псевдобульбарної дизартрії, функціонального стану дитини [2–4].

Зважаючи на значні індивідуальні відмінності між дітьми старшого дошкільного віку із псевдобульбарною дизартрією, наявність супутніх порушень, інші особливості, важливим є не лише правильне, коректне виконання, а й забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини, підбір комплексу масажних рухів у кожному окремо взятому випадку та оптимальна послідовність дій для досягнення ефективного впливу [5].

Логопедичний масаж дає змогу вирішити й інші порушення, які, здавалося б, не є тісно пов'язаними з мовленням. Спрямовані на укріплення жувально-артикуляційних м'язів вправи допоможуть дитині краще пережовувати їжу. Таким чином, забезпечимо опосередкований вплив на травлення.

**Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку.** Логокорекційна робота з дітьми із псевдобульбарною дизартрією завжди довготривала, клопітна, складна та часто потребує залучення декількох фахівців, зокрема невролога, психолога, логопеда [6].

Оптимізувати часові затрати на постановку та автоматизацію звуків, формування правильного мовленнєвого дихання, розвиток просодики мовлення допомагає логопедичний масаж. Однак такий результат можливий, лише враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини, зокрема наявність супутніх порушень, продумано вибираючи засоби проведення логопедичного масажу та дотримуючись основних принципів його проведення: послідовності, поетапності, виключення чинників ризику.

Проте, зважаючи на війну в Україні, не завжди є можливість відвідувати очні логокорекційні заняття. Часто єдиним виходом у цій ситуації стає взаємодія у режимі онлайн. Саме тому перспективою подальших наукових розвідок убачаємо розроблення системи прийомів логопедичного масажу та самомасажу, які зможуть використовувати батьки, дотримуючись чітких указівок та інструкцій учителя-логопеда, не лише під час занять, а й після, виконуючи домашнє завдання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Differentiated Speech Therapy Massage in a Complex System of Overcoming Dysphagia. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*. Vol. 14. N° 1, 2019. URL: 8\_differentiated\_speech\_therapy.pdf (revhipertension.com)
2. Havrylova N.S. Logopedic massage as means for correction the violations of articulatory movements in children. *Actual problems of the correctional education*: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. Issue 5. Kamyanets-Podilsky : Medobory-2006, 2015. P. 42-Кондратенко В.О., Волошина Ю.А. Особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з дизартрією. *Логопедія*. 2013. № 4. С. 39–43. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped\\_2013\\_4\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2013_4_8)
3. Кравченко А.І., Мороз Л.В., Стахова Л.Л., Кравченко І.В. Корекція дизартрії у дітей за допомогою акупресури (точкового масажу) : методичний посібник. Суми : ФОП Цьома С.П., 2021. 60 с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/11389/1/КОРЕКЦІЯ%20ДИЗАРТРИЇ%20У%20ДІТЕЙ%20ЗА%20ДОПОМОГОЮ%20АКУПРЕСУРИ.pdf>
4. Кучерак І.В. Інноваційна складова підготовки майбутніх логопедів: досвід та перспективи. *Розвиток освіти і науки: проблеми, теорія, досвід і перспективи* : матер. II заоч. Всеукр. наук.-практ. конф. / за ред. В.Ф. Русакова, І.М. Зарішняк. Вінниця : ДонНУ імені Василя Стуса, 2021. С. 202–204. URL: <https://jron.donnu.edu.ua/article/view/10803>
5. Кучерак І. Сенсомоторний розвиток онлайн дітей-білінгів дошкільного віку зі стертою дизартрією. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 89. С. 33–36. URL: [http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/89/89\\_2023.pdf](http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/89/89_2023.pdf)

## REFERENCES

1. Differentiated Speech Therapy Massage in a Complex System of Overcoming Dysphagia. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*. URL: 8\_differentiated\_speech\_therapy.pdf (revhipertension.com). (2019, January)
2. Havrylova N.S. (2015). Logopedic massage as means for correction the violations of articulatory movements in children. *Actual problems of the correctional education*: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University. № 5. 2015. 42–54 [in Ukrainian].
3. Kondratenko V. O., Voloshyna Yu.A. (2013). Osoblyvosti movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku z dyzarthriieiu [Peculiarities of speech development of preschool children with dysarthria]. *Lohopediia*. Scientific methodical journal. № 4. 39–43 [in Ukrainian].
4. Kravchenko A.I., Moroz L.V., Stakhova L.L., Kravchenko I.V. (2021) Korektsii dyzarthrii u ditei za dopomohoiu akupresury (tochkovoho masazhu) [Correction of dysarthria in children with the help of acupressure (point massage)] : Methodical guide. Sumy : FOP Tsoma S. 60 p. [in Ukrainian].
5. Kucheraк I.V. (2021) Innovatsiina skladova pidhotovky maibutnix lohopediv: dosvid ta perspektyvy [Innovative component of training future speech therapists: experience and prospects]. *Development of education and science: problems, theory, experience and prospects*: materials of the II correspondence All-Ukrainian scientific and practical conference. Vinnitsa. P. 202–204 [in Ukrainian].
6. Kucheraк I. (2023). Sensomotorni rozvytok onlain ditei-bilinhiv doshkilnoho viku zi stertoiu dyzarthriieiu [Sensorimotor development of online billing children of preschool age with obliterated dysarthria]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*. Collection of scientific papers. № 89. P. 33–36 [in Ukrainian].

## РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.093.5.011.3-051:376-056.264]:[37.013.42:37.064.1] DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-07>

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ФОРМУВАННЯ У БАТЬКІВ НАВИЧКИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ПІДТРИМУВАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ КЛАСІВ, ДЕ НАВЧАЮТЬСЯ УЧНІ ІЗ ЗАЇКАННЯМ)

**Апухтіна В. В.**

*викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0002-5794-1069](https://orcid.org/0000-0002-5794-1069)  
[va46cible@gmail.com](mailto:va46cible@gmail.com)*

**Авраменко У. В.**

*викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0002-8083-3728](https://orcid.org/0000-0002-8083-3728)  
[avrmenkospp@gmail.com](mailto:avrmenkospp@gmail.com)*

**Соловйова Т. Г.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0003-3676-7978](https://orcid.org/0000-0003-3676-7978)  
[tg\\_solovyova@ukr.net](mailto:tg_solovyova@ukr.net)*

**Ключові слова:** професійна підготовка, підтримувальна комунікація, заїкання, інклюзивна освіта, мультидисциплінарний підхід, робота із сім'єю дитини з ООП.

У статті розглядається питання підготовки майбутніх логопедів у рамках освітньо-професійної програми «Логопедія» з особливим фокусом на виробленні у батьків навичок використання засобів підтримувальної комунікації в інклюзивному освітньому середовищі. Автори аналізують та розкривають компоненти готовності майбутніх логопедів до формування у батьків навичок використання засобів підтримувальної комунікації в умовах інклюзивної освіти, включаючи змістовний, операційно-діяльнісний, цільовий та оцінно-результативний аспекти. Стаття наголошує на тому, що сучасна роль логопеда виходить за межі традиційного розвитку мовленнєвих навичок дитини, охоплюючи також аспекти виховання, соціалізації та взаємодії з батьками. Зокрема, підкреслюється необхідність навчання батьків засобам альтернативної та додаткової комунікації незалежно від наявності у їхніх дітей особливих освітніх потреб. Особлива увага приділяється батькам дітей із комунікативними обмеженнями, для яких знання використання таких засобів, як піктограми, комунікативні таблиці, фотокартки, символи, є критично важливим. У статті також підкреслюється складність та багатогранність заїкання як мовленнєвого порушення, що потребує комплексного підходу до корекції та лікування. Автори зазначають, що заїкання – це не просто мовленнєвий дефект, а й глибоко індивідуальна

проблема, що вимагає особливого підходу в кожному випадку. Автори також розглядають важливість мультидисциплінарного підходу у підготовці майбутніх логопедів. Стверджується, що співпраця зі студентами інших спеціальностей, таких як психологія, соціальна педагогіка та освітні науки, може значно збагатити підготовку логопедів, надаючи їм ширше розуміння проблеми заїкання. Серед основних курсів, які підтримують цю підготовку, виділяються «Логопедична корекція заїкання та порушень голосу» та «Альтернативні засоби комунікації». Ці курси не лише забезпечують теоретичні знання, а й практичні навички, які дають змогу майбутнім фахівцям ефективно працювати з родинами дітей, що мають особливі освітні потреби.

---

**PREPARATION OF FUTURE SPEECH THERAPISTS FOR THE FORMATION OF PARENTS' SKILLS IN THE USE OF SUPPORTIVE COMMUNICATION TOOLS (ON THE EXAMPLE OF CLASSES WHERE STUDENTS WITH STUTTERING STUDY)**

**Apukhtina V. V.**

*Lecturer at the Department of Social Pedagogy and Special Education  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-5794-1069  
va46cible@gmail.com*

**Avramenko U. V.**

*Lecturer at the Department of Social Pedagogy and Special Education  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-8083-3728  
avramenospp@gmail.com*

**Soloviova T. G.**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Special Knowledge  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0003-3676-7978  
tg\_solovyova@ukr.net*

**Key words:** *professional training, supportive communication, stuttering, inclusive education, multidisciplinary approach, working with the family of a child with special educational needs.*

The article explores the training of future speech therapists within the educational-professional program «Speech Therapy», with a special focus on developing parents' skills in using supportive communication tools in an inclusive educational environment. The authors analyze and reveal the components of the future speech therapists' readiness to train parents in the use of supportive communication tools within inclusive education, including content, operational-activity, target, and evaluative-resultative aspects. The article emphasizes that the modern role of a speech therapist extends beyond the traditional development of a child's speech skills, covering aspects of upbringing, socialization, and interaction with parents. In particular, it underscores the necessity of training parents in alternative and additional

communication methods, regardless of whether their children have special educational needs. Special attention is given to parents of children with communication limitations, for whom knowledge of tools like pictograms, communication tables, photo cards, and symbols is critically important. The article also highlights the complexity and multifaceted nature of stuttering as a speech disorder, requiring a comprehensive approach to correction and treatment. The authors note that stuttering is not just a speech defect but a deeply individual problem that requires a special approach in each case. The importance of a multidisciplinary approach in the training of future speech therapists is also examined. Collaboration with students from other specialties, such as psychology, social pedagogy, and educational sciences, can significantly enrich the training of speech therapists, providing them with a broader understanding of the problem of stuttering. Key courses supporting this training include «Speech Therapy Correction of Stuttering and Voice Disorders» and «Alternative Communication Methods». These courses not only provide theoretical knowledge but also practical skills, enabling future specialists to work effectively with families of children with special educational needs.

**Постановка проблеми.** Активне впровадження інклюзивної освіти в українських школах розкрило перед логопедами нові можливості щодо мовленнєвої корекції, але створило й нові виклики. Дитина з ТПМ, яка опиняється в інклюзивному класі, адаптується до умов навчання складніше і водночас сама несвідомо впливає на розвиток однокласників. Цей вплив неможливо детермінувати як однозначно корисний, так і як однозначно шкідливий. Дихотомія, з одного боку, полягає у тому, що діти вчать виходити зі складних і нестандартних ситуацій (діти беруть приклад з педагога, який вирішує складні завдання, пов'язані з особливими потребами учня); розвивають толерантність, широту поглядів і навіть раніше засвоюють деякі знання з основ охорони здоров'я та безпеки життєдіяльності. З іншого боку, наявність дитини з ТПМ у класі може містити й певні ризики для розвитку нормотипових дітей, як то: незначне зниження загальної академічної успішності, наслідування неправильної вимови звуків у молодших школярів, підвищення емоційного навантаження під час сприймання людини з порушеннями розвитку. Жоден із зазначених ризиків не є деструктивним і може бути цілковито компенсований цілеспрямованими педагогічними впливами. Одним із таких впливів є робота з батьками, адже саме крізь призму поглядів значущих дорослих молодші школярі сприймають світ та формують свої патерни поведінки. Під час організації роботи з батьками логопед визначає ключові напрями як для батьків нормотипових дітей, так і для батьків дитини з ООП.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз сучасних досліджень у контексті підготовки майбутніх логопедів для роботи з батьками дітей, що страждають на заїкання, виявляє гли-

боке розуміння важливості інклюзивної освіти. Учені, такі як Н. Софій, Ю. Найда, С. Миронова, В. Засенко, О. Гаяш, О. Найдьонова, О. Рассказова, С. Гребінь, Т. Коновець, С. Мащак, Ю. Бойчук, А. Каплієнко, зосереджуються на різних аспектах розвитку та впровадження інклюзивної освіти в Україні. Значна увага приділяється ролі батьків у процесі інклюзивної освіти. У роботах О. Гаяш та О. Найдьонової розглядається важливість залучення батьків у вихованні дітей з особливими потребами. О. Рассказова наголошує на необхідності соціально-педагогічної підтримки сімей у контексті інклюзивної освіти, тоді як С. Гребінь висвітлює концепцію «соціальної інклюзії», розуміючи її як включення дітей у ширше суспільство. Зосереджуються на важливості партнерської взаємодії між сім'єю та школою Т. Коновець, С. Мащак та Ю. Бойчук. А. Каплієнко досліджує підготовку фахівців до командної роботи у сфері інклюзивної освіти. У рамках підготовки спеціалістів у галузі корекційної педагогіки значну увагу приділено роботі таких авторів, як О. Гопіченко, Г. Горшкова, О. Мартинчук, Г. Мицик, Н. Пахомова, Ю.В. Пінчук, О. Потапенко, Л. Прядко, Н. Савінова, В. Синьов, Л. Стахова, В. Тарасун, Л. Федорович, Л. Черніченко, О. Шевченко, М. Шеремет та ін., які розглядають різні аспекти професійної підготовки логопедів. Окрема увага в дослідженнях приділяється методам корекції заїкання. Серед відомих українських науковців, які займаються цією тематикою, варто відзначити Т. Вітер, Л. Журавльову, А. Казьміну, В. Кондратенко, С. Коноплясту, С. Корневу, З. Леніва, В. Ломоносова, Т. Морозову, М. Рождественську, Р. Юрову, А. Щолокову та ін. Науковці І. Мартиненко, Ю. Пінчук, С. Корнев, О. Козинець та ін. вивчають використання жестів,

рухів та ритмів у корекції заїкання. І. Мартиненко та В. Кисличенко зосереджуються на особливостях використання графічних символів комунікації у логопедичній роботі. У контексті альтернативної комунікації важливі роботи Н. Льїної, Т. Єжової, Т. Куценко, О. Боряка, Ю. Косенко, М. Чайки, Г. Усатенко, О. Кривоногової, І. Марченко, які досліджують використання АПК у логопедичній практиці. Також Ю. Рібцун висвітлює змістові аспекти за рівнями підтримки дітей із темпо-ритмічними порушеннями мовлення, зокрема із заїканням.

Під час вивчення цієї теми відзначається недостатність наукових досліджень, які б прямо зосереджувалися на використанні засобів підтримувальної комунікації – альтернативної допоміжної комунікації (далі – АДК) у корекції заїкання, а також спеціалізованих робіт, що розглядають підготовку майбутніх логопедів у цьому конкретному напрямі. Ця прогалина у дослідженнях указує на необхідність подальшого вивчення й розроблення методик і підходів, спрямованих на підготовку майбутніх логопедів до ефективної взаємодії з батьками класу, де навчаються учні із заїканням. Така відсутність спеціалізованих досліджень може зумовлювати недостатність практичних навичок та теоретичних знань у цій галузі серед майбутніх спеціалістів, що, своєю чергою, впливає на ефективність використання засобів АДК у корекції заїкання та роботи з батьками.

**Мета дослідження** – розкрити компоненти готовності здобувачів освітньо-професійної програми 016 «Логопедія» до формування у батьків навичок використання засобів підтримувальної комунікації в умовах інклюзивної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Логопед у своїй діяльності сприяє не лише розвитку мовленнєвих функцій, а й виховує та соціалізує дитину, тому безпосередня робота з батьками як особами, які несуть відповідальність за поведінку своїх дітей, теж входить у поле компетенцій спеціального педагога.

Дисципліна «Логопедична корекція заїкання та порушень голосу» пропонується студентам у межах їхньої освітньої програми у восьмому семестрі. Робоча програма навчальної дисципліни передбачає вивчення її у межах чотирьох змістових модулів. Формою контролю є екзамен на IV курсі, яким завершується вивчення дисципліни.

Підготовка майбутніх логопедів до взаємодії з дорослими сформованими людьми передбачає, за дослідженням В. Кисличенко, чотири ключові компоненти: змістовий, операційно-діяльнісний, цільовий, оцінно-результативний [1].

Змістовий рівень як компонент готовності фахівця до здійснення просвітницької роботи з

батьками містить сукупність теоретичних знань, таких як базові поняття, форми і методи роботи з батьками, види підтримувальної комунікації, доцільні для застосування при заїканні, та технології навчання цим засобом дітей і дорослих; методи допомоги в налагодженні конструктивних контактів дітей у класі та встановленні позитивної групової динаміки.

Базовим поняттям у цьому контексті є «заїкання» – порушення темпу, ритму та плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом м'язів артикуляційного, голосового та дихального апаратів [2, с. 392].

Заїкання визнається як одне з тяжких порушень мовлення, що характеризується тривалим та складним процесом корекції, яке потребує комплексного психолого-педагогічного та соціального супроводу. У світовій науковій та практичній діяльності заїкання розглядається як складна проблема, що викликає значні труднощі як у теоретичному, так і в практичному розумінні.

Вагомий блок знань, який безпосередньо впливає на формування готовності логопеда до роботи з батьками класу, у якому вчиться дитина з заїканням, пов'язаний саме зі знанням особливостей діагнозу та найпоширеніших технологій подолання заїкання (методика стійкої нормалізації мовлення Л. Андронові-Арутюнян; комплексна система лікування заїкання В. Шкловського; система виправлення мовлення учнів 1–4-х класів із заїкання у процесі ручної діяльності Н. Чевельової; система сімейної логопсихотерапії Ю. Некрасової, Н. Карпової; система комплексної реабілітації дорослих із заїканням Н. Асатіані та ін.).

Люди із заїканням можуть реагувати на свій стан по-різному, що ускладнює універсальний підхід до корекції. Ці патологічні реакції можуть включати почуття тривоги, невпевненості, страху перед говорінням, соціальної ізоляції тощо [3; 4]. Ці емоційні складники є важливими чинниками, які слід урахувувати під час підходу до підтримки осіб із заїканням та їхніх родин. Тому під час підготовки майбутнього логопеда на усвідомлення цих аспектів робиться значний акцент. Важливим чинником, що визначає складність роботи з дітьми, які мають заїкання, є феномен фіксованості, коли діти постійно концентрують свою увагу на мовленнєвих невдачах, подовжено і глибоко переживають їх, а це призводить до замкненості, хворобливого ставлення до порушення, самодеструктивної поведінки та вираженого страху говорити. Наслідками тривалої фіксованості на дефекті є психічне і мовленнєве виснаження, стомлюваність та розвиток патологічних рис характеру. Із віком така фіксованість має тенденцію до ускладнення. Погіршити ситуацію може гіперопіка батьків, яка розвиває у дітей безініціа-



тивність, підвищену драгівливість, егоїстичність, різке зниження мовленнєвої активності та ігрової діяльності в колективі. Якщо проблема не буде вирішена вчасно, це призведе до несформованості навичок спілкування, недорозвинення суспільної поведінки і загального зниження активності [5]. Саме тому під час підготовки майбутнього логопеда необхідно розвивати розуміння комунікативних можливостей дітей із заїканням та вміння враховувати їх; учити визначити найбільш продуктивні шляхи організації взаємодії з такими дітьми з метою поліпшити якість їхнього життя, наприклад засобами підтримувальної комунікації – альтернативної та додаткової. Альтернативна та додаткова комунікація (Augmentative and Alternative Communication) базується на застосуванні відповідних предметів, фотографій, зображень, графічних символів, жестів, спеціальних простих і складних інформаційних технологій [4, с. 35].

Теорія застосування АДК для дітей, які мають заїкання, сьогодні не є детально дослідженим питанням, однак доведено, що зниження активності вербального мовлення на початкових етапах логокорекційної роботи може позитивно вплинути на компенсацію порушення, адже тимчасова вербальна депривація перешкоджатиме розвитку феномену фіксованості та готує мовленнєвий апарат до коректної роботи на фізіологічному рівні. Низький рівень призначення альтернативних засобів комунікації в індивідуальних програмах реабілітації дітей із заїканням зумовлений тим, що ступінь порушення їхньої комунікативної спроможності мінімальний. Їм доступне словесне мовлення, та оточення розуміє їх і без АДК, а на рівні сприймання інформації проблема відсутня зовсім (за умови відсутності супутніх порушень). Незважаючи на це, ми вважаємо, що засоби АДК у корекційній роботі з дітьми, які мають заїкання, є недооціненими, наприклад, під час використання «режиму мовчання» – щадного мовленнєвого режиму, спрямованого на зняття надмірної збудливості м'язів артикуляційного апарату, створення передумов для уповільнення темпу мовлення та підготовки нервової системи до корекційної роботи. Водночас ми усвідомлюємо, що застосування АДК під час режиму мовчання має застосовуватися дуже обережно, щоб не підсилити ірраціональні когніції, негативні переконання щодо своєї особистості та інші проблеми самооцінки, адже якщо АДК, навпаки, стануть для людини акцентом на її інакшості, то це може перерости у глибинні когнітивно-поведінкові схеми та постійне відчуття, що оточення її засуджує, знецінює.

Ми визначаємо наявність потреби у формуванні у батьків навичок з альтернативної та

додаткової комунікації незалежно від того, чи є у їхніх дітей труднощі у спілкуванні, викликані особливими потребами. Для батьків, діти яких мають обмеження комунікації, здобуття таких компетенцій є першочерговим і проводиться на глибокому рівні (наприклад, застосування піктограм, комунікативних таблиць тощо), а для батьків нормотипових дітей пояснюють особливості застосування максимально простих АДК, так щоб вони самі могли комунікувати з людьми, які мають відповідні порушення мовлення, а також щоб вони могли вчити таким способом комунікації своїх дітей, тому вважаємо за доцільне включати в програму підготовки майбутніх логопедів вивчення форм і методів навчання батьків дітей інклюзивних класів різноманітним засобом підтримувальної комунікації. Наша освітня програма пропонує студентам вивчення відповідної дисципліни «Альтернативні засоби комунікації» у циклі вибіркових дисциплін, тобто на неї відведено три кредити ЄКТС.

Зауважимо, що набуття такого когнітивного компонента не може бути реалізовано в рамках лише двох курсів, тому в освітній програмі має прослідковуватися тісний взаємозв'язок між пререквізитами та постреквізитами. Так, для формування знань щодо форм і методів роботи з батьками важливим є попереднє вивчення студентами дисциплін «Вікова психологія», «Технології спеціальної та інклюзивної освіти», «Логопсихологія», «Андрогогіка» (вивчається як розділ загальної педагогіки), «Логопедія», «Основи інформаційних і комунікаційних технологій у педагогіці».

Для реалізації діяльнісного компонента майбутній логопед має глибоко усвідомити нерозривність теорії та практики та подолати невпевненість у своїх силах. Для цього є нагальна потреба визначити, які види самостійної роботи студента принесуть найкращі результати та як перетворити пізнавальну діяльність на практикоорієнтовану.

Важливим для готовності працювати з батьками дітей є «банк» форм роботи з батьками, якими володітиме майбутній спеціаліст. У ході формування відповідних навичок організації взаємодії з батьками найдоцільнішою вважаємо теорію діяльності О. Леонтєва. Тобто незалежно від того, яку організаційну форму вибирає логопед, він має послуговуватися мотивом, мати чітко визначену мету та здійснювати відповідні цій меті операції: оцінку ресурсів; первинний, проміжний і фінальний контроль (що, по суті, є складовою частиною всіх компонентів готовності майбутнього логопеда). Для відпрацювання цих організаційних навичок доречними вважаємо сюжетно-рольові і ділові ігри та безпосереднє застосування отриманих навичок на виробничій практиці.

У школі дитина із заїканням опиняється у ситуації підвищеного емоційного тиску, тому профілактика булінгу та інші форми роботи з нормотиповими дітьми та їхніми батьками набувають високої актуальності. Водночас забезпечення повноцінного включення дитини з ТПМ у колектив є важливим аспектом комфортного перебування всіх дітей у навчальному закладі. Формування таких навичок у студентів також має відбуватися на практичних заняттях і під час проходження практики. Однією з доцільних форм підготовки студентів до реалізації означених завдань вважаємо дискусію. Дискусуючи щодо форм і методів профілактики булінгу, студенти ознайомлюються з широким запасом педагогічних ідей та з тим, як організувати якісну дискусію, яка, своєю чергою, як форма роботи теж може послугуватися для профілактики булінгу та сприяння включенню осіб з особливими освітніми потребами у суспільство.

Наголошують на важливій ролі вчителя у процесі подолання заїкання у школярів. Р. Краєвський підкреслює, що ефективність логопедичних занять, лікувальних заходів, а також участь батьків у цьому процесі не буде повною без належних взаємин між педагогом та учнем із заїканням. Як підтвердження своєї точки зору, учений цитує слова професора М. Хватцева, який зазначає, що вчитель є в постійному і тривалому контакті зі школярем, його класом та батьками, може зробити значний внесок у розвиток плавності мовлення. За його словами, завдяки правильному веденню такої спільної роботи заїкання у дітей може значно зменшитися або навіть зникнути, а головне – завдяки підтримці вчителя зникають психічні переживання, які є основною трудностю дитини із заїканням [7]. Ця теза аргументує потребу у забезпеченні формування спроможності майбутніх логопедів до роботи в мультидисциплінарній команді [8]. На нашу думку, найефективнішим способом формування цього операційно-ді-

яльнісного компонента є колабораційні заняття [9] з іншими студентами факультету – студентами спеціальностей «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Психологія» та «Соціальна педагогіка». Ця форма є дуже складною з організаційного погляду в сучасному університеті, тому що потребує написання перехресних робочих програм та написання службових щодо перенесення часу пар. Однак потенційна користь подібного заходу має дуже високу цінність для всієї групи педагогічних спеціальностей.

**Висновки.** Дослідження підкреслює важливість підготовки майбутніх логопедів у рамках освітньо-професійної програми 016 «Логопедія» з акцентом на формуванні у батьків навичок використання засобів підтримувальної комунікації. Роль логопеда розширюється за межі розвитку мовленнєвих функцій, охоплюючи виховання та соціалізацію дитини, зокрема через взаємодію з батьками.

Ключовим аспектом підготовки є інтеграція змістовного, операційно-діяльнісного, цільового, та оцінно-результативного компонентів. Важливість розуміння заїкання як складної проблеми, що вимагає індивідуального та комплексного підходу до корекції, є ключовою у навчанні. Підготовка майбутніх логопедів також передбачає важливість мультидисциплінарного підходу та співпраці з іншими спеціальностями. Це допомагає формувати комплексне розуміння проблеми заїкання та розроблення ефективних стратегій для її подолання.

Залучення логопедів до роботи в команді з педагогами психолога, соціальними педагогами та батьками, розуміння психологічних і клінічних аспектів заїкання та використання альтернативної комунікації вважається невіддільною частиною професійної підготовки, що сприяє більш ефективній допомозі дітям із мовленнєвими порушеннями.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2011. 24 с.
2. Логопедія : підручник / за ред. М.К. Шеремет. Вид. 5-е, перероб. і доп. Київ : Слово, 2019. 672 с.
3. Рібцун Ю.В. Психолого-педагогічний супровід дітей із заїканням. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Т. 2. №. 79. С. 72–76.
4. Козинець О., Кириленко О. Психологічні особливості дітей старшого дошкільного віку із заїканням. *Науковий часопис. Спеціальна психологія*. 2013. С. 331–334.
5. Марченко І.С. Можливості комунікації дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України*. 2023. С. 121.
6. Марченко І.С. Педагогічні технології комунікативного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення (логопедична робота) : навчальний посібник. Вид. 1-е. Київ : ДІА, 2019. 148 с.
7. Kozynets O. Technologies to overcome stuttering in the scientific heritage of rudolf krayevsky. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*. 2023. № 1(2). P. 230–240.
8. Гордійчук О.Є. Міждисциплінарний підхід як невід'ємна умова інклюзивної діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. Т. 31. С. 25–28.

9. Панасенко Е., Березка С., Лічман В. Колаборація теорії та практики у рамках підготовки майбутніх психологів до роботи в інклюзивній освіті. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2021. №. 64. С. 179–192.

#### REFERENCES

1. Kyslychenko, V.A. (2011). Logopedichniy suprovod sim'yi, v yakii vykhovuietsia dytna z porushenniamy movlennia: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.03. Kyiv. [Speech therapy support for the family raising a child with speech disorders: Author's abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.03]. Kyiv. P. 24.
2. Sheremet, M.K. (Ed.). (2019). Logopediia: pidruchnyk [Speech Therapy: Textbook] (5th ed., revised and supplemented). Kyiv: Slovo. P. 672.
3. Ribtsun, Yu.V. (2021). Psykholoho-pedahohichniy suprovod ditei iz zaiikanniam [Psychological and pedagogical support of children with stuttering]. *Pedagogy of Forming a Creative Personality in Higher and Secondary Schools*. 2(79). P. 72–76.
4. Kozynets, O., & Kyrylenko, O. (2013). Psykholohichni osoblyvosti ditei starshoho doshkilnoho viku iz zaiikanniam [Psychological features of older preschool children with stuttering]. *Naukovyi chasopys. Spetsialna psykholohiia*. P. 331–334.
5. Marchenko, I.S. (2023). Mozhlyvosti komunikatsii ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia [Communication possibilities of children with severe speech disorders]. *Intehratsiia nauky i praktyky v umovakh modernizatsii spetsialnoi osvity Ukrainy*. P. 121.
6. Marchenko, I.S. (2019). Pedahohichni tekhnolohii komunikatyvnoho rozvytku ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia (lohopedichna robota) [Pedagogical technologies of communicative development of children with severe speech disorders (speech therapy work)]. Kyiv: DIA. P. 148.
7. Kozynets, O. (2023). Technologies to overcome stuttering in the scientific heritage of Rudolf Krayevsky. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*. 1(2). P. 230–240.
8. Gordiichuk, O.Ye. (2015). Mizhdystyplinarnyi pidkhid yak nevid'iemna umova inkliuzyvnoi diialnosti [Interdisciplinary approach as an integral condition of inclusive activity]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 31. P. 25–28.
9. Panasenko, E., Berezka, S., & Lichman, V. (2021). Kolaboratsiia teorii ta praktyky u ramkakh pidhotovky maibutnikh psykholohiv do roboty v inkliuzyvniy osviti [Collaboration of theory and practice in the framework of training future psychologists for work in inclusive education]. *Visnyk KhNPU imeni H.S. Skovorody «Psykholohiia»*. 64. P. 179–192.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФІТНЕСУ В ОЗДОРОВЧО-РЕКРЕАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**Дишко О. Л.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри фізичної культури  
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради  
просп. Волі, 36, Луцьк, Україна  
[orcid.org/0000-0002-1310-6950](https://orcid.org/0000-0002-1310-6950)  
[odyshko@lpc.ukr.education](mailto:odyshko@lpc.ukr.education)*

**Косинський Е. О.**

*викладач кафедри фізичної культури  
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради  
просп. Волі, 36, Луцьк, Україна  
[orcid.org/0000-0002-4297-4087](https://orcid.org/0000-0002-4297-4087)  
[ekosynsjkj@lpc.ukr.education](mailto:ekosynsjkj@lpc.ukr.education)*

**Кліш І. С.**

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,  
доцент кафедри фізичної культури  
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради  
просп. Волі, 36, Луцьк, Україна  
[orcid.org/0000-0001-9761-8496](https://orcid.org/0000-0001-9761-8496)  
[iklish@lpc.ukr.education](mailto:iklish@lpc.ukr.education)*

**Фукс Л. П.**

*викладач циклової комісії фізичної культури та Захисту України  
Відокремлений структурний підрозділ «Технічний фаховий коледж  
Луцького національного технічного університету»  
вул. Конякіна, 5, Луцьк, Україна  
[orcid.org/0009-0006-9238-9456](https://orcid.org/0009-0006-9238-9456)  
[fuksluda7@gmail.com](mailto:fuksluda7@gmail.com)*

**Ключові слова:** *учитель  
фізичної культури,  
рекреаційно-оздоровча  
діяльність, фітнес,  
здоров'язбережувальні  
технології.*

У статті аналізується проблема підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до використання фітнесу в оздоровчо-рекреаційній діяльності. Утверджується думка, що підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів фізичної культури залежить від різноплановості їхньої освіти, від подолання стереотипу, що фізкультура спрямована лише на певні показники. Наголошено, що фізична культура покликана, передовсім, формувати мотиваційно-ціннісне ставлення до свого здоров'я. Доведено необхідність рекреаційно-оздоровчої діяльності у її зв'язку з фізичною культурою та фітнесом як елементом останньої. Обґрунтовано доцільність запровадження фітнес-технологій у підготовку студентів як для збереження їхнього власного здоров'я, так і для набуття навичок навчання фітнесу школярів у майбутньому, що знадобиться їм, зокрема, у рекреаційно-оздоровчій роботі. Викладено положення щодо успішного застосування фітнес-технологій у навчальному процесі.

Наведено результати анкетування викладачів фізичної культури області та здобувачів освіти коледжу першого і четвертого років навчання щодо самооцінювання знань із методики використання фітнесу в процесі фізичного виховання в контексті оздоровчо-рекреаційної діяльності. Найвищий рівень самооцінки показали студенти четвертого курсу, найнижчий – студенти першого курсу, при цьому несподівано низькою виявилася самооцінка вчителів. Відображено результати тестування, проведеного з метою встановлення об’єктивного рівня знань із методики використання фітнесу в процесі фізичного виховання: підсумки тестування доводять, що вчителі мають значно кращі знання, ніж припускали під час анкетування, дещо кращими виявився рівень знань у студентів I курсу, а результати тестування студентів IV курсу засвідчили, що вони під час анкетування переоцінили свою підготовленість у сфері фітнесу. Зроблено висновок, що викладачі, маючи високий рівень знань із фітнесу як системи різнопланової реалізації положень валеології та ефективної здоров’язбережувальної технології, а також забезпечуючи загалом високий рівень знань і навичок здобувачів освіти, мають більше уваги приділити напрацюванню студентами компетентностей щодо проведення занять із фітнесу як учителів фізичної культури.

## **TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION FOR THE USE OF FITNESS IN HEALTH AND RECREATION ACTIVITIES**

**Dyshko O. L.**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Physical Education  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council  
Voli Ave., 36, Lutsk, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-1310-6950  
odyshko@lpc.ukr.education*

**Kosynskyi E. O.**

*Lecturer at the Department of Physical Education  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council  
Voli Ave., 36, Lutsk, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-4297-4087  
ekosynsjkyj@lpc.ukr.education*

**Klish I. S.**

*Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Physical Education  
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”  
of the Volyn Regional Council  
Voli Ave., 36, Lutsk, Ukraine  
orcid.org/0000-0001-9761-8496  
iklish@lpc.ukr.education*

**Fuchs L. P.**

*Lecturer at the Cycle Commission of Physical Culture and the Defense of Ukraine  
Technical Applied College of Lutsk National Technical University*

*Konyakina str., 5, Lutsk, Ukraine*

*orcid.org/0009-0006-9238-9456*

*fuksluda7@gmail.com*

**Key words:** *teacher of Physical Education, recreational and health activities, fitness, health-preserving technologies.*

The article analyzes the problem of training future Physical Culture specialists to use fitness in health and recreational activities. The opinion is asserted that increasing the effectiveness of the training of future Physical Education teachers depends on the diversity of their education, on overcoming the stereotype that Physical Education is aimed only at certain indicators. It is emphasized that Physical Culture is designed primarily to form a motivational and valuable attitude to one's health. The necessity of recreation and health activities in its connection with Physical Culture and fitness as an element of the latter is proven. The expediency of introducing fitness technologies into the training of students is substantiated both to preserve their own health and to acquire the skills of training schoolchildren in the future, which they will need, in particular, in recreational and health work. Provisions regarding the successful use of fitness technologies in the educational process are outlined. The results of a questionnaire survey of Physical Education teachers of the Volyn region and first- and fourth-year college students regarding self-assessment of knowledge on the methods of using fitness in the process of Physical Education in the context of health and recreational activities are given. The highest level of self-esteem was shown by fourth-year students, the lowest by first-year students, while teachers' self-esteem turned out to be unexpectedly low. The results of the testing conducted with the aim of establishing an objective level of knowledge on the methods of using fitness in the process of Physical Education are displayed: the results of the testing prove that teachers have much better knowledge than was assumed during the questionnaire, the level of knowledge of 1st-year students turned out to be somewhat better, and the test results of the 4th-year students showed that they overestimated their readiness in the field of fitness during the questionnaire. It is concluded that teachers, having a high level of knowledge of fitness as a system of multifaceted implementation of the provisions of valeology and effective health-preserving technology, as well as ensuring a generally high level of knowledge and skills of the students of education, should pay more attention to students' development of competencies in conducting classes with of fitness as teachers of Physical Culture.

**Постановка проблеми.** Незважаючи на складні умови сьогодення, тривають євроінтеграційні процеси, які зумовлюють необхідність реалізації реформ у сфері освіти щодо підготовки висококваліфікованих фахівців. Сучасний випускник закладу вищої освіти має постійно розвивати свої здібності, професійну мобільність, доводити свою конкурентоспроможність, удосконалювати фізичну та психологічну підготовку, збагачувати свій досвід та професійно-особистісні компетентності; має упроваджувати нові технології в освітній процес і творчо працювати в умовах інноваційного освітньо-інформаційного простору [8].

Вимоги, які сучасне суспільство висуває до різноплановості підготовки фахівців фізичної культури, потребують пошуку нових шляхів їх усебічного розвитку та вдосконалення. Реформування фізкультурної освіти спрямоване на підготовку фахівця, який зміг би швидко адаптуватися до нових реалій, ухвалювати адекватні рішення, мав би широку професійну компетенцію, тобто не лише глибокі спортивно-педагогічні знання та практичні навички з певних видів спорту, а й здатність кваліфіковано застосовувати їх у професійній діяльності [4].

Як слушно зауважує Н. Крутогорська, «сучасна школа потребує вчителя з творчим науково-педагогічним мисленням, із високою професійною мобільністю, здатного працювати не лише на уроці фізкультури, а й поза межами класу, школи – під час проведення фізкультурно-масової, оздоровчої, спортивної роботи, готового до самостійного інноваційного пошуку» [5].

Неперервний пошук новітніх та вдосконалення традиційних інструментів, а також їх комплексне використання у педагогічній діяльності є важливим чинником ефективної підготовки нового покоління фахівців фізичної культури, підвищення їхньої педагогічної майстерності, цілеспрямованого впливу на розкриття творчого потенціалу, розвиток освіченості, вихованості та підвищення рівня фізичної підготовленості підростаючого покоління [2]. Зокрема, таким інструментом, який уже тривалий час доводить свою ефективність та здатність модифікуватися, є фітнес. Водночас, як свідчить досвід, збільшується число наукових розвідок щодо вивчення особливостей підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до використання фітнесу в оздоровчо-рекреаційній діяльності.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Науковці і фахівці-практики неодноразово зверталися до проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури, що підкреслює актуальність цього аспекту. Зокрема, Т. Лоза обґрунтувала необхідність упровадження інноваційних технологій у процес фізичного виховання студентської молоді [7]; А. Веселовський, В. Редчиць, І. Ільчишин окреслили окремі напрями професійної підготовки фахівця фізичної культури у світлі вимог сьогодення [2]; О. Отравенко розглядала інноваційні методи навчання як основу якісної професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури [8]; П. Рибалко досліджував проблему підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу середньої освіти [9]; С. Цаподой аналізував готовність майбутніх фахівців фізичної культури до організації застосування здоров'язбержувальних технологій у професійно-технічному навчальному закладі [11]; А. Гакман вивчав організацію рекреаційно-оздоровчої діяльності дітей 11–14 років в умовах дитячого табору відпочинку [3]; С. Свірщук, Т. Вознюк, А. Драчук досліджували спеціальну підготовку майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-рекреаційної діяльності як пріоритетний напрям сучасної вищої освіти [10]; Я. Логвінова описала використання фітнес-технологій у формуванні здоров'язбержувальної компетентності студентів факультету фізичного виховання [6].

Як видно, упровадження фітнесу у процес підготовки майбутніх фахівців фізичної культури науковцями не досліджено повною мірою.

**Мета дослідження** – визначити науково-педагогічний інструментарій формування у майбутніх фахівців фізичної культури готовності до використання фітнесу в оздоровчо-рекреаційній діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійна підготовка майбутнього вчителя фізкультури є складною, багатогранною системою, яка спрямована на здобуття та розвиток у процесі навчання у закладі вищої освіти достатнього рівня компетентності для ефективної професійної діяльності молодого фахівця з фізичної культури [11].

Слушною є думка Б. Шияна про те, що «високий рівень підготовки майбутніх учителів фізичної культури досягається за умов: наукового обґрунтування і впровадження в процес фахової підготовки теоретико-методичних елементів (знань, умінь, навичок), орієнтованих на формування фізичної культури школярів; переорієнтації системи фізичного виховання з консервативно-нормативної моделі, що суперечить вимогам шкільної фізкультурної освіти, на інноваційну педагогічну діяльність, складниками якої є конструктивний, організаційний та дослідницький компоненти» [12].

На думку Т. Лози, необхідною умовою підвищення ефективності навчання майбутніх фахівців у ЗВО є формування у них готовності до вибраної майбутньої професійної діяльності [7]. Отже, використання у процесі фізичного виховання науково обґрунтованих інноваційних та оздоровчих методик, програм, технологій нині є надзвичайно актуальним. Водночас авторка підкреслює наявність цілої низки суперечностей між певними чинниками, які вимагають нагального подолання, зокрема між: 1) сучасними вимогами до здоров'я, розумової та фізичної працездатності, фізичної підготовленості майбутніх спеціалістів і реальним станом їхнього мотиваційно-ціннісного ставлення до здорового способу життя, здатністю до виконання майбутніх професійних обов'язків; 2) об'єктивною необхідністю впровадження системи сучасного науково-методичного забезпечення навчання студентів у процесі використання методик, які спрямовані на покращення фізичної працездатності на заняттях із фізичного виховання, та наявністю розрізнених безсистемних і неузгоджених знань із цього питання; 3) необхідністю узгодження форм, методів і засобів навчання з вимогами часу та перевантаженням традиційних підходів у навчанні студентів на заняттях із фізичного виховання [7].

Професійна підготовка вчителів фізичної культури має підпорядковуватися специфічним принципам кінезіологічної спрямованості, спортивної техніки та педагогічної майстерності, соціокультурної спрямованості, використання цифрового освітнього середовища, застосування інноваційних видів рухової активності; ґрунтуватися на виваженому поєднанні спортивної, валеологічної та психолого-педагогічної підготовки; зважати на вплив активного розвитку та використання інформаційних технологій і засобів на здоров'я молодого покоління та його пріоритети [9]. Очевидно, що такі комплексність і системність створюють основу для запровадження рекреаційно-оздоровчої діяльності.

Рекреаційно-оздоровчу діяльність О. Андрєєва, М. Дутчак та О. Благій тлумачать як процес взаємодії людини з довкіллям, завдяки якому вона «досягає свідомо поставленої мети, що виникла внаслідок появи потреби в активному відпочинку, отриманні задоволення, оздоровленні, відновленні фізичних та духовних сил у вільний або спеціально визначений час, що стимулює рухову та соціальну активність і створює оптимальні умови для творчого самовираження особистості» [1].

Основною метою рекреаційно-оздоровчої технології, як зазначає А. Гакман, може слугувати сприяння розвитку здорової гармонійно розвиненої особистості, організація корисного дозвілля та активного відпочинку, виховання позитивних моральних і вольових якостей на основі підвищення ефективності рекреаційно-оздоровчої діяльності [3].

Науковці С. Свірщук, Т. Вознюк та А. Драчук наголошують, що у процесі підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури до рекреаційно-оздоровчої діяльності, окрім загальноприйнятих форм фізичної рекреації, варто звернути увагу на засвоєння студентами новітніх здоров'язбережувальних технологій, заснованих на різних видах фітнес-програм, аеробіки, східних оздоровчих видів гімнастики [10]. Вони проводяться з метою вирішення таких завдань:

- виховання відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я суспільства як до вищої індивідуальної та суспільної цінності;
- формування у дітей та учнівської молоді навичок здорового способу життя;
- оптимізація режиму навчально-виховного процесу;
- збільшення рухової активності дітей та молоді;
- активізація фізкультурно-оздоровчої роботи засобами рекреаційно-оздоровчих технологій [10].

Таким чином, зміцнення здоров'я людини, підвищення життєвого тону, поліпшення працездатності, вдосконалення фізичних якостей, формування правильної статури, покращення

психоемоційного стану та ефективної протидії щоденним стресам можна досягнути завдяки активному впровадженню новітніх фітнес-технологій у підготовку фахівців із фізичної культури.

Як відомо, фітнес, по суті, є практичною реалізацією теоретичних положень валеології – науки про збереження і зміцнення здоров'я. Фітнес-технології як сукупність науково обґрунтованих способів і методичних прийомів мають оздоровчий вплив і спрямовані на задоволення потреб особистості в руховій активності, на формування позитивного ставлення до здорового способу життя та соціальної успішності. Вони можуть мати оздоровчо-кондиційну спрямованість (зниження ризику розвитку захворювань, досягнення й підтримка певного рівня фізичного стану) або переслідують цілі, пов'язані з розвитком здібностей виконувати на належному рівні рухові та спортивні завдання [6].

Перевагою використання фітнес-технологій у процесі підготовки вчителя фізичної культури для вирішення завдань здоров'язбереження є комплексний вплив на всі системи організму, покращення з їх допомогою показників фізичного складника здоров'я [6].

Як зазначає Я. Логвінова, для сучасних науково обґрунтованих технологій із фітнесу характерна ціла низка ознак, які доводять доцільність їх використання у процесі підготовки вчителя фізичної культури, а саме: «спрямованість на досягнення цілей фітнесу (оздоровлення, підвищення рівня фізичного і психічного розвитку, фізичної працездатності, розвиток фізичних здібностей); інноваційність (пріоритетне використання інноваційних засобів, методів, форм проведення занять); інтегративність і модифікація (інтеграція засобів і технологій із різних видів фізичної культури, їх модифікація); варіативність (різноманітність засобів, методів, форм проведення занять); мобільність (швидка реакція на попит населення на певні види рухової активності); адаптивність до контингенту, простота і доступність; естетична доцільність; емоційна спрямованість (підвищення настрою, позитивне емоційне тло); моніторинг (лікарсько-педагогічний контроль у процесі занять); результативність, задоволеність від занять» [6].

Для успішного використання можливостей фітнес-технологій в освітньому процесі важливою є теоретична та методична підготовка, тому студент має знати: основні компоненти здорового способу життя і значення рухової активності для розвитку організму; місце фізичної культури в підготовці студентів до життєдіяльності; методики побудови індивідуальних оздоровчих та оздоровчо-профілактичних програм; методи контролю за власним станом здоров'я під час занять фітнес-технологіями та виконання оздоровчих програм, теоретико-методичні засади оздоровчого тренування,



принципи і методи підбору, застосування фізичних вправ; заходи профілактики фізичної та розумової втоми, запобігання фізичному перетренуванню, методи оцінки стану соматичного здоров'я [6].

Для визначення значення та перспектив використання фітнесу в оздоровчо-рекреаційній діяльності майбутніми вчителями фізичної культури ми провели анкетування студентів першого року навчання (53 особи), здобувачів освіти IV курсу (47 осіб), які навчаються в коледжі, та вчителів фізичного виховання області (31 особа). Оцінюючи свій рівень знань із методики використання фітнесу в процесі фізичного виховання, студенти першого року навчання вказали, що він є низьким (100%), здобувачі освіти IV курсу – високим (85,1%), учителі фізичної культури – низьким (83,9%). За допомогою тестування ми з'ясували об'єктивний рівень знань із методики використання фітнесу в процесі фізичного виховання: у I курсу підтвердився низький рівень обізнаності у фітнесі – 71,7%, середній – 28,3%, високий рівень не показав жоден з опитаних. 10,66% студентів IV курсу показали низький рівень обізнаності у фітнесі, середній – 55,3%, високий – 34,04%. Учителі фізичної культури відповіли так: 90,3% – високий рівень, 9,7% – середній.

Таким чином, здобувачі першого року навчання, визнавши у себе низький рівень обізнаності

щодо використання фітнесу у фізичній культурі, підтвердили це за допомогою тестів. Оцінюючи свій рівень знань із фітнесу, студенти IV курсу продемонстрували невинувато високий рівень самооцінки. В опитуванні вчителів помітна тенденція оцінювати свій рівень як низький, але тестування підтвердило високий рівень обізнаності педагогів щодо фітнесу.

**Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку.** Таким чином, наше дослідження свідчить про необхідність більш широкого впровадження фітнес-технологій у процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Наявна система підготовки фахівців у коледжі забезпечує високий рівень загальних теоретичних знань, однак очевидно є необхідність поглиблення спеціальних знань. Здобуті студентами коледжу знання та навички з фітнесу як напряму фізичної культури мають бути більш підкріплені вміннями реалізовувати їх у професійній діяльності, оскільки фітнес є головною здоров'язбережувальною технологією. Це має стати одним із головних завдань для викладачів.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні різних видів фітнесу для використання у майбутній професійній діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєва О., Дутчак М., Благій О. Теоретичні засади оздоровчо-рекреаційної рухової активності різних груп населення. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2020. № 2. С. 59–66.
2. Веселовський А., Редчиць В., Ільчишин І. Окремі напрями професійної підготовки фахівця фізичної культури у світлі вимог сьогодення. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 15. С. 277–283.
3. Гакман А.В. Організація рекреаційно-оздоровчої діяльності дітей 11–14 років в умовах дитячого табору відпочинку : автореф. дис. ... канд. наук з фізичного виховання та спорту : 24.00.02. Київ, 2012. 20 с.
4. Дишко О.Л. Підготовка майбутніх фахівців фізичної культури до спортивно-туристичної діяльності. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 3(47). С. 56–62.
5. Крутогорська Н.Ю. Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до виховної роботи в школі з формування здорового способу життя. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2010. Вип. 50(1). С. 40–51.
6. Логвінова Я.О. Використання фітнес-технологій у формуванні здоров'язберігаючої компетентності студентів факультету фізичного виховання. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. № 207. С. 201–205. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-201-205>
7. Лоза Т.О. Обґрунтування необхідності впровадження інноваційних технологій у процес фізичного виховання студентської молоді. *Молодий вчений*. 2015. № 2. С. 197–203.
8. Отравенко О.В. Інноваційні методи навчання як основа якісної професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. *Open educational e-environment of modern University, special edition*. 2019. С. 222–230.
9. Рибалко П.Ф. Проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу середньої освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII(88). С. 38–41.
10. Свірщук С., Вознюк Т., Драчук А. Спеціальна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-рекреаційної діяльності як пріоритетний напрям сучасної вищої освіти. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2012. № 2. С. 80–84.
11. Цаподой С.В. Готовність майбутніх фахівців фізичної культури до організації здоров'язбережувальних технологій у професійно-технічному навчальному закладі. *Актуальні питання науки, освіти і*

*супільства: теорія і практика* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Умань, 28 жовтня 2022 р. Умань, 2022. Ч. 2. С. 82–83.

12. Шиян Б.М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 50 с.

#### REFERENCES

1. Andryeyeva O., Dutchak M., Blahiy O. (2020) Teoretychni zasady ozdorovcho-rekreatsiynoyi rukhovoyi aktyvnosti riznykh hrup naseleण्या [Theoretical principles of health and recreational motor activity of different population groups]. *Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya i sportu*. №2. S. 59–66.
2. Veselovskyy A., Redchyt V., Ilchyshyn I. (2016) Okremi napryamy profesiynoyi pidhotovky fakhivtsya fizychnoyi kultury u svitli vymoh sohodennya [Separate areas of professional training of a physical culture specialist in the light of today's requirements]. *Aktualni pytannya humanitarnykh nauk*. Vyp. 15. S. 277–283.
3. Hakman A.V. (2012) Orhanizatsiya rekreatsiyno-ozdorovchoyi diyalnosti ditey 11–14 rokiv v umovakh dytyachoho taboru vidpochynku [Organization of recreational and recreational activities of children 11–14 years old in the conditions of a children's recreation camp]: avtoref. dys. ... kand. nauk z fizychnoho vykhovannya ta sportu : spets. 24.00.02 «Fizychna kul'tura, fizyчне vykhovannya riznykh verstv naseleण्या». Kyiv. 20 s.
4. Dyshko O.L. (2023) Pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv fizychnoyi kul'tury do sportyvno-turystychnoyi diyalnosti [Preparation of future physical culture specialists for sports and tourist activities]. *Pedahohichni nauky: teoriya ta praktyka*. № 3 (47). S. 56–62.
5. Krutohorska N.Yu. (2010) Pidhotovka maybutn'oho vchytelya fizychnoyi kultury do vykhovnoyi roboty v shkoli z formuvannya zdorovoho sposobu zhyttya [Preparation of the future teacher of physical culture for educational work in the school on the formation of a healthy lifestyle]. *Humanizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu*. Slovyansk. Vyp. 50 (1). S. 40–51.
6. Lohvinova Ya.O. (2022) Vykorystannya fitnes-tekhnologiy u formuvanni zdorovyazberihayuchoyi kompetentnosti studentiv fakultetu fizychnoho vykhovannya [The use of fitness technologies in the formation of health-preserving competence of students of the Faculty of Physical Education]. *Naukovi zapysky*. Seriya: Pedahohichni nauky. № 207. S. 201–205. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-201-205>
7. Loza T.O. (2015) Obgruntuvannya neobkhidnosti vprovadzhennya innovatsiynykh tekhnologiy v protses fizychnoho vykhovannya student-s'koyi molodi [Justification of the need to introduce innovative technologies in the process of physical education of student youth]. *Molodyy vchenyy*. №2. S. 197–203.
8. Otravenko O.V. (2019) Innovatsiyni metody navchannya yak osnova yakisnoyi profesiynoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya fizychnoyi kul'tury [Innovative teaching methods as the basis of quality professional training of the future teacher of physical culture]. *Open educational e-environment of modern University, special edition*. S. 222–230.
9. Rybalko P.F. (2020) Problema pidhotovky maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kultury do orhanizatsiyi fizkul'turno-ozdorovchoho seredovyscha zakladu seredn'oyi osvity [The problem of training future teachers of physical education for the organization of the physical culture and health environment of the secondary education institution]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VIII (88). S. 38–41.
10. Svirshchuk S., Voznyuk T., Drachuk A. (2012) Spetsialna pidhotovka maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kultury do fizkul'turno-rekreatsiynoyi diyalnosti yak priorytetnyy napryam suchasnoyi vyshchoyi osvity [Special training of future teachers of physical culture for physical culture and recreational activities as a priority direction of modern higher education]. *Fizyчне vykhovannya, sport i kultura zdorovya u suchasnomu suspilstvi*. № 2. S. 80–84.
11. Tsapodoy S.V. (2022) Hotovnist maybutnikh fakhivtsiv fizychnoyi kultury do orhanizatsiyi zdorovyazberezhualnykh tekhnologiy v profesiyno-tekhnichnomu navchalnomu zakladi [Readiness of future physical culture specialists for the organization of health-saving technologies in a vocational and technical educational institution]. *Aktualni pytannya nauky, osvity i suspilstva: teoriya i praktyka: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Uman, 28 zhovt. 2022 r.)*. Uman. №. 2. S. 82–83.
12. Shyyan B.M. (1997) Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky vchyteliv fizychnoho vykhovannya v pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [Theoretical-methodical foundations of physical education teacher training in pedagogical educational institutions]: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya doktora ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity». Kyiv. 50 s.

## КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Каніболоцька О. А.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри викладання другої іноземної мови  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0002-9622-0731](https://orcid.org/0000-0002-9622-0731)  
[kolga1512@gmail.com](mailto:kolga1512@gmail.com)*

**Ключові слова:** *готовність, професійна підготовка, інноваційно-педагогічна діяльність, учитель іноземної мови, неперервна професійна підготовка, заклад вищої освіти.*

У статті розглядається актуальна проблема формування готовності вчителів іноземних мов до інноваційно-педагогічної діяльності в умовах неперервності. Основною базою їхньої підготовки є заклади вищої освіти. Авторка досліджує умови та критерії, які визначають ефективність професійної неперервної підготовки вчителів іноземної мови. У дослідженні детально обґрунтовується роль готовності вчителів до інноваційного викладання іноземних мов у контексті вищої освіти. Виділено ключові аспекти, такі як професійна компетентність, методична майстерність та здатність адаптуватися до нових педагогічних підходів. Розкрито психологічний аспект професійної підготовки вчителів іноземної мови; акцентовано увагу на мотиваційному, пізнавально-оперативному, емоційно-вольовому, орієнтаційному, психофізіологічному, оцінювальному компонентах структури психологічної готовності. Визначено складники готовності до інноваційно-педагогічної діяльності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, інтегративно-творчий, комунікативно-емпатійний, культурологічний, аналітико-рефлексивний та результативно-продуктивний.

Досліджено сучасні умови та виклики, які посилюють інтенсивність формування готовності вчителів іноземної мови до інноваційно-педагогічної діяльності. Акцентовано увагу на професійному розвитку вчителів завдяки застосуванню освітніх технологій і визначено критерії ефективності цього процесу, зокрема, відкритість до інновацій у власній педагогічній діяльності, здатність до взаємодії з іншими викладачами та студентами.

Результати проведеного дослідження дають змогу стверджувати, що успішне формування готовності вчителів іноземних мов до інноваційно-педагогічної діяльності виходить за межі лише технічних аспектів і вимагає комплексного підходу, урахуваючи особистісні професійні якості вчителя та особливості освітнього закладу.

## EFFECTIVENESS CRITERIA FOR FORMING THE READINESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR INNOVATIVE AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

**Kanibolotska O. A.**

*Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor,  
Head of the Department of Teaching Second Language  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-9622-0731  
kolga1512@gmail.com*

**Key words:** *readiness, professional training, innovative pedagogical activity, foreign language teacher, continuous professional training, higher education institution.*

The article considers the actual problem of forming the readiness of foreign language teachers for innovative pedagogical activities in conditions of continuity. The main base of their training is institutions of higher education. The author examines the conditions and criteria that determine the effectiveness of professional continuous training of foreign language teachers. The study substantiates in detail the role of teachers' readiness for innovative teaching of foreign languages in the context of higher education. Key aspects such as professional competence, methodical mastery and the ability to adapt to new pedagogical approaches are highlighted. The psychological aspect of professional training of foreign language teachers is revealed; attention is focused on the motivational, cognitive-operational, emotional-volitional, orientational, psychophysiological, evaluative components of the structure of psychological readiness. The components of readiness for innovative-pedagogical activity are determined: motivational-value, cognitive, operational-activity, integrative-creative, communicative-empathic, cultural, analytical-reflective and result-productive.

Modern conditions and challenges that increase the intensity of formation of readiness of foreign language teachers for innovative pedagogical activities are also studied. Emphasis is placed on the professional development of teachers through the use of educational technologies, and criteria for the effectiveness of this process are determined, in particular, openness to innovations in one's own pedagogical activities, the ability to interact with other teachers and students. The results of the research allow us to state that the successful formation of the readiness of foreign language teachers for innovative pedagogical activities goes beyond only technical aspects and requires a comprehensive approach, taking into account the personal professional qualities of the teacher and the peculiarities of the educational institution.

**Постановка проблеми.** Посилення глобалізаційних процесів у сучасному світі, інтеграція України в європейське та світове співтовариства, участь у Болонському процесі зумовили нагальну потребу у формуванні інтелектуала, здатного до здійснення діалогу культур у сучасному суспільстві. Сьогодні розвідки науковців спрямовані на дослідження умов вироблення професійно значущих якостей учителя іноземної мови, а саме: іншомовної комунікативної компетенції, професійної свідомості, професійної мобільності, професійної педагогічної комунікації як засобу сфор-

мованості готовності до здійснення майбутньої професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять праці, у яких окреслено принципи підготовки вчителя, удосконалення сутнісних основ професійної педагогічної освіти (А. Бойко, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Федій, Л. Хомич, Н. Шиян). Своєю чергою, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, В. Рибалка розглядали методологічні засади професійної підготовки фахівця; Р. Гуревич, І. Зязюн, С. Лісова,

Л. Хомич досліджували особливості професійної підготовки педагогічних працівників; Е. Роджерс, Л. Даниленко, В. Лазарєв, Р. Фостер розробляли проблематику загальної педагогічної інноватики; І. Гавриш, І. Дичківська, Т. Демиденко, О. Козлова, І. Підласий, О. Шапран та ін. описували процес підготовки педагогів до інноваційної педагогічної діяльності; В. Богелюк, С. Ніколаєнко, В. Олексенко, М. Радченко, О. Советова, А. В. Хуторський та ін. виділяли окремі напрями впровадження освітніх інновацій; Н. Клокар, К. Макогон, А. Лисенко, О. Коберник та ін. акцентували увагу на готовності до професійної діяльності. Необхідною передумовою для розв'язання проблеми формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутніх педагогів стали дослідження, у яких висвітлюється проблема саме комунікативної компетентності (М. Лісіна, Л. Петровська, М. Станкін, Ю. Федоренко, М. Філоненко).

**Мета дослідження** – визначити критерії ефективності формування готовності вчителів іноземних мов до інноваційно-педагогічної діяльності в закладі вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Однією з невідмінних умов ефективності професійної неперервної підготовки вчителів іноземних мов до інноваційно-педагогічної діяльності є сформованість їхньої готовності до роботи за фахом. Феномен готовності є предметом наукових інтересів кола вчених із педагогічних і психологічних наук. Питанню формування професійної готовності до педагогічної діяльності та умов для розвитку педагогічного професіоналізму присвячено праці таких науковців, як А. Алексюк, Н. Гузій, Л. Гребенкіна, В. Гриньова, І. Зязюн, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, В. Міжериков, І. Підласий, О. Пехота, О. Рудницька, В. Синенко, С. Сисоєва та ін. Водночас проблеми педагогічної компетентності вивчали такі вчені, як М. Лук'янова, Є. Рогов, Л. Хоружа та ін. Аналізу сутності поняття «компетентність» та характеристики її складників приділили увагу О. Пометун, О. Овчарук, Я. Кодлюк.

Підкреслимо, що в науковій літературі дається різнобічне тлумачення поняття «готовність». Зміст цього поняття включає психологічну готовність, котра є базою та стійкою платформою діяльності, та практичну (професійну) готовність для застосування всіх знань і вмінь. Зміст поняття «готовність» науковці розглядають як єдність когнітивного та емоційного компонентів; сукупність мотиваційних, пізнавальних, вольових якостей особистості; передумову цілеспрямованої діяльності, її реалізації, стійкості та ефективності; єдність спонукального (мотиваційного) та діяльнісного (процесуального) компонентів; новоутворення; психічний стан. Наведені визначення не

суперечать один одному, а доповнюють, характеризуючи різні аспекти досліджуваного поняття. Варто відзначити, що загалом усі науковці аналізують готовність як передумову успішної фахової діяльності. Компонентну структуру психологічної готовності (мотиваційний, пізнавально-оперативний, емоційно-вольовий, орієнтаційний, психофізіологічний, оцінювальний компоненти) наведено на рис. 1.

Отже, аналізуючи готовність як психологічне налаштування на виконання роботи, можна виокремити декілька компонентів, які характеризують її як складне психічне утворення. Першим є пізнавальний процес, що відображає основні аспекти діяльності. Другий компонент – емоційні властивості, які неоднозначно впливають на людину, активуючи її психологічну та фізичну активність. Третім є вольовий компонент, що сприяє реалізації програми дій у ході досягнення мети.

Основні принципи та складники психологічної готовності пов'язані із загальною готовністю до педагогічної діяльності. Складниками готовності до інноваційно-педагогічної діяльності є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, інтегративно-творчий, комунікативно-емпатійний, культурологічний, аналітико-рефлексивний та результативно-продуктивний. Розглядаючи структуру готовності до професійної педагогічної діяльності, можна виокремити такі її взаємопов'язані складники, як: мотиваційний – характеризується наявністю потреби успішно виконувати встановлене завдання, інтересу до об'єкта діяльності, способів її реалізації, прагнення до успіху; орієнтаційний – включає знання й уявлення про особливості та умови діяльності; операційний – передбачає володіння способами та прийомами діяльності, вміннями й навичками; вольовий – визначає внутрішню потребу



**Рис. 1. Складники психологічної готовності до професійної діяльності**

в управлінні діями; оцінювальний – окреслює самооцінку підготовленості та відповідність процесу розв'язання фахових завдань установленим взірцям.

Об'єктивними передумовами (чинниками) формування готовності до провадження інноваційної педагогічної діяльності є відповідна підготовка, внутрішня мотивація, освіта та самоосвіта, виховання та самовиховання. Це прояв бажання, потреба, придатність до активної діяльності, комплекс інтегрованих психологічних і педагогічних якостей особистості. Усі ці складники спрямовують інноваційну діяльність та сприяють забезпеченню її ефективності. Отже, готовність до інноваційної діяльності є своєрідним специфічним станом, який вимагає від педагога ціннісного ставлення до своєї діяльності, налаштування на досягнення освітніх цілей шляхом застосування доцільних і максимально ефективних способів і засобів, творчості, пошуку індивідуального професійного стилю [10, с. 35].

У ході проведення аналітичної роботи під час дослідження було виділено *компоненти готовності* до інноваційно-педагогічної діяльності вчителів іноземних мов: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний, діяльнісно-практичний, професійно-особистісний, інформаційно-технологічний*. Ураховуючи їх, встановлено і *критерії готовності*, а саме: мотиваційний, знанневий, операційний, особистісний, інноваційний. Зазначені вище компоненти та критерії ефективності спрямовані на визначення показників рівня сформованості готовності вчителів іноземних мов до інноваційно-педагогічної діяльності в умовах неперервної професійної підготовки, і саме завдяки цьому було вибрано методи оцінювання.

Для того щоб виокремити критерії із системи оцінки рівня готовності учителів іноземної мови, передусім необхідно чітко визначити сутність понять «критерії» та «показники». Професор Н. Кузьміна вважає, що критерії – це основна ознака, за якою одне рішення вибирається з більшості можливих [5, с. 14]. Ми виходили з того, що *критерії* – якості, властивості та ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість спостерігати за його станом, рівнем функціонування та розвитку, а *показники* – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкта, який вивчається, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію. Виходячи з вищезазначеного, ми розробили критерії, що дають змогу визначити рівень готовності майбутніх учителів іноземних мов до формування іншомовних комунікативних умінь в учнів/студентів.

За основу визначення рівня оволодіння певним критерієм взято рівні оволодіння діяльністю, які

відображають розвиток досвіду студента із зазначеного предмета в процесі навчання. Адже самі знання та іншомовні комунікативні вміння у процесі організації роботи вчителів іноземних мов із формування цих умінь в учнів функціонують по-різному, що зумовлено різним рівнем оволодіння ними.

Проведений теоретичний аналіз методичної літератури показав, що І. Когут виділяє три рівні сформованості професійно-педагогічної комунікативної компетентності вчителів іноземних мов: високий, середній, низький [4, с. 54]; чотири рівні професійного становлення: початковий (низький), репродуктивний (базовий), реконструктивний (середній), творчий (високий) [3, с. 78]; чотири рівні розвитку професійної компетентності: базовий, репродуктивний, конструктивний, творчий [2, с. 71]; три рівні сформованості професійної компетентності: підвищений, базовий, мінімально-базовий [6, с. 202] та ін.

Уважаємо за доцільне виокремити чотири рівні готовності студентів до професійної іншомовної діяльності відповідно до чотирьох рівнів оволодіння діяльністю залежно від співвідношення та ступеня прояву окреслених показників. Так, ураховуючи вищевикладене, дотримуємося чотирирівневої моделі відповідно до специфіки іншомовної професійної підготовки вчителів іноземних мов, а саме: *репродуктивний* (низький рівень – рівень, який стає відправною точкою); *продуктивний* (середній рівень – рівень, який демонструє процес здобуття професійної іншомовної підготовки); *професійний* (достатній рівень – рівень, який є обов'язковим і має бути досягнутий); *творчий* (високий рівень – рівень, до якого необхідно прагнути; високий професійний показник). У подальшому всі перераховані компоненти моделі неперервної професійної підготовки вчителів іноземних мов будуть проаналізовані через чотирирівневу систему (низький, середній, достатній та високий рівні). Усі компоненти досліджуваної нами готовності не є ізольованими, а перебувають у взаємодії один з одним, що забезпечує її інтегративний характер.

Розглянемо зміст та особливості кожного компонента готовності.

**Мотиваційно-ціннісний компонент** готовності передбачає наявність у вчителів іноземних мов системи особистісних сенсів, мотивів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, які не лише регулюють процес формування готовності до здійснення зазначеної діяльності, а й відображають установку на формування готовності як особистісно необхідної та внутрішньо прийнятної; ціннісні установки актуалізації у професійній діяльності, що стимулюють творчий прояв особистості, глибоке усвідомлення суспільної значущості;



Рис. 2. Система компонентів і критеріїв структури готовності вчителів іноземних мов до інноваційно-педагогічної діяльності в умовах неперервної професійної підготовки

позитивне стійке ставлення до педагогічної професії; наявність інтересу до професійної діяльності та прагнення до саморозвитку й самовдосконалення; пізнання та аналіз педагогом власної діяльності; ціннісні орієнтації студентів; гуманістична спрямованість роботи з дітьми; прагнення до використання сучасних технологій навчання у професійній діяльності та самовдосконалення, підвищення власного рівня знань, умінь і навичок; наявність високого рівня сприйнятливості до нововведень, необхідність підвищення рівня професійної компетентності, професійної культури; здатність рефлексивно ставитися до себе в процесі діяльності, що пов'язано з постійною взаємодією з іншими людьми, прагненням зрозуміти їхні думки та дії; здатність до проєктування власної професійно-педагогічної комунікативної діяльності; володіння достатнім рівнем сформованості рефлексивних комунікативних умінь; здатність до самостійно-пошукової професійно-педагогічної комунікативної діяльності.

Показниками компонента є розуміння та прийняття сутності, місця іншомовних умінь у технологічній підготовці учнів; позитивно-активне ставлення до іншомовних професійних умінь, бажання оволодіти ними, використовувати у своїй практичній діяльності та формувати їх в учнів; мотивація на досягнення успіху під час формування іншомовних професійних умінь в учнів; професійна потреба в готовності до формування іншомовних умінь в учнів; уміння здійснювати самооцінку своєї готовності до формування іншо-

мовних професійних умінь в учнів; самоаналіз, самокорекція; аналіз реалізованої діяльності з формування іншомовних умінь.

В основі змісту *когнітивно-комунікативного компонента* лежить когнітивно-комунікативний підхід (когнітивна лінгвістика, мовна картина світу, концепт, символ, фрейм). Лілія Рускуліс розглядає комунікативну лінгвістику як категорію організації мовного коду (текст, дискурс, підтекст, контекст), категорію міжкультурної комунікації (національна культура, рідна мова, культурно-мовні стереотипи) [8, с. 257].

Когнітивно-комунікативний компонент передбачає наявність у вчителів іноземних мов сукупності інтегрованих знань про сутність роботи вчителя, про загальнопедагогічні та специфічні форми й методи навчання та виховання учнів; знань про іноземну мову, методику формування іншомовної комунікативної компетенції учнів різних освітніх закладів; формування цілісної, системної, діалектичної картини світу; рівень володіння основними поняттями та положеннями в галузі навчання іноземних мов; володіння системою знань, необхідних для успішної майбутньої професійної діяльності [9, с. 88].

*Когнітивний компонент* є наслідком пізнавальної діяльності та характеризується обсягом спеціальних іншомовних професійних знань (широкою, глибиною, системністю), стилем мислення студента і загалом є орієнтовною основою майбутньої професійної діяльності з формування вказаних умінь в учнів. На думку В.І. Гінецинського,

«знанням є не будь-які когнітивні образи, а лише співвіднесені з певним предметним різноманіттям» [1]. Для того щоб передати знання, треба представити їх як спосіб упорядкування певної предметної різноманітності й організувати активну пізнавальну діяльність учнів з оперування цією різноманітністю. Когнітивний компонент передбачає здатність до вільного використання професійно-педагогічної лексики відповідно до конкретної ситуації, а також володіння достатнім рівнем сформованості комунікативної компетенції: мовної, мовленнєвої, соціокультурної, соціолінгвістичної.

*Комунікативний компонент* передбачає наявність у студента достатнього рівня розвитку вмінь і навичок конструктивної та ефективної контактної взаємодії з людьми, професійним середовищем, учнями і, відповідно, здатності встановлювати, підтримувати й розвивати таку взаємодію; теоретичних знань щодо системи іноземної мови і вміння застосовувати їх на практиці; іншомовної комунікативної компетентності; мовної культури вчителя іноземної мови, вміння правильно користуватися словом, мовою.

Показниками компонента є знання вікових особливостей учнів; науковий рівень знань сутності, місця, ролі іншомовних вмінь у комунікативній підготовці учнів та методики їх формування; знання методики організації особистісно зорієнтованого навчання; інтегративність знань; здатність устанавлювати контакт із дітьми, колегами; уміння добирати форми й методи впливу, консультивати та тренувати, створювати атмосферу довіри, співпраці, реалізації ситуації успіху; сформованість теоретико-методологічних, професійно-практичних знань.

*Діяльнісно-практичний компонент* передбачає наявність вмінь і навичок професійної діяльності; умінь здобувати, поповнювати й розширювати знання, організувати діяльність свою та учнів відповідно до цілей освітньо-виховного процесу, урахуваючи сучасні освітні технології та доцільно їх застосовуючи; уміння організувати міжособистісну взаємодію; здатність будувати навчальний діалог, координувати дії його учасників; стимулювати активність учнів, їхню творчість, ініціативу, підтримувати в них стійкий інтерес до навчальної діяльності; уміння вибирати оптимальні методи та прийоми навчання, форми роботи, відбирати й дозувати навчальний матеріал; проектувати цілі й завдання навчальної та виховної роботи; уміння розробляти систему викладання іноземної мови залежно від змісту навчального матеріалу; уміння впроваджувати інноваційні технології з урахуванням специфіки вивчення предмета; уміння акумулювати та застосовувати досвід творчої діяльності вчених,

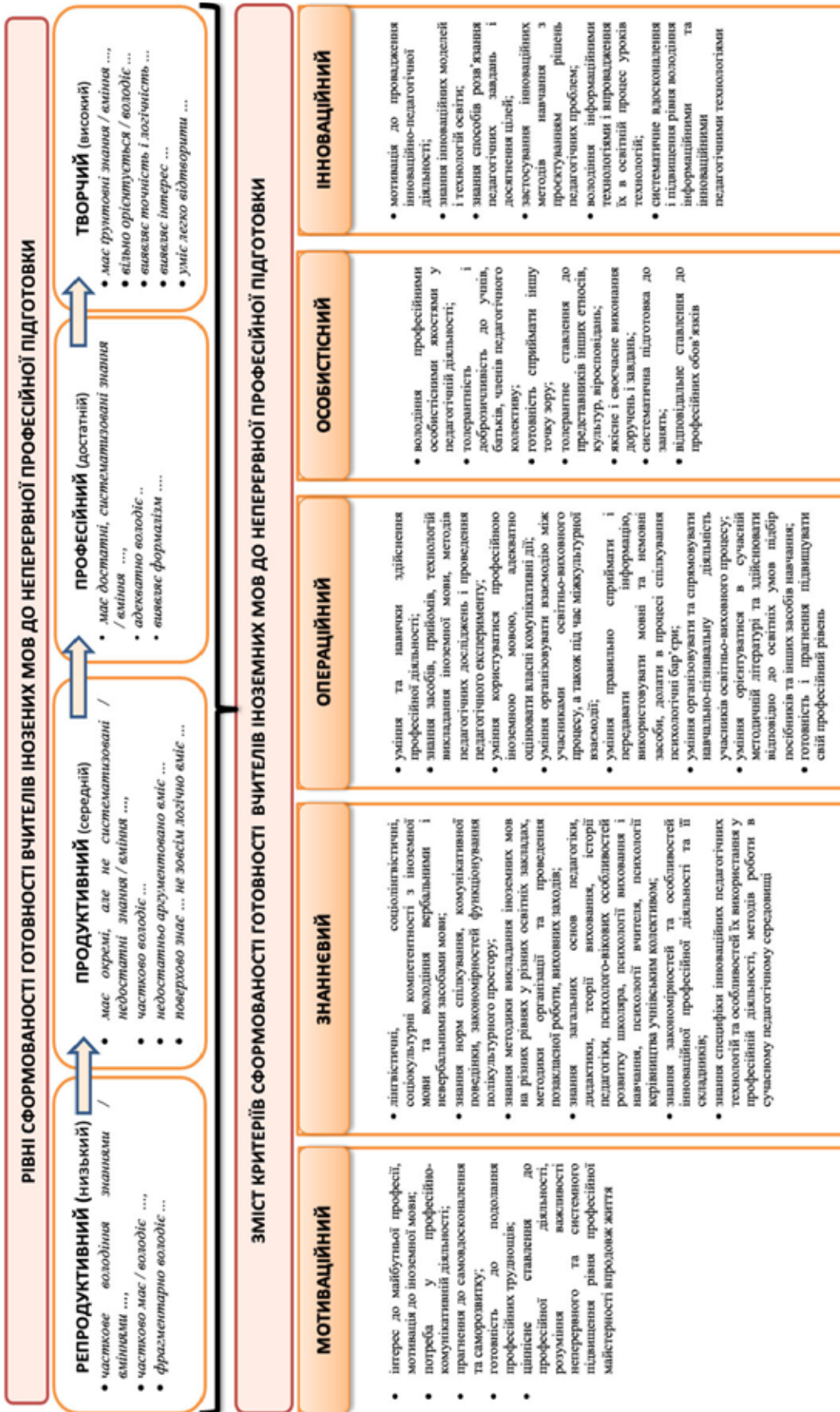
методистів, учителів новаторів [11, с. 254]; сформованість психолого-педагогічних комунікативних вмінь, необхідних для професійної діяльності; здатність до особистісно-оцінної діяльності із застосування професійно-комунікативних тактик і технологій; діагностичні вміння щодо ефективності впливу професійно-педагогічних комунікативних тактик та технологій на учня [4, с. 54].

*Професійно-особистісний компонент* передбачає наявність креативності; любові до дітей; оптимізму, доброти; професійної етики, професійно-педагогічних ідеалів, поглядів, принципів, переконань і готовності діяти відповідно них; ціннісних орієнтацій особистості; глибини професійно-педагогічного світогляду, послідовності у професійних діях, цілеспрямованості в педагогічній роботі та спілкуванні з учнями; професійної освіченості; професійної етики, основу якої становлять моральні норми, оцінки й самооцінки, контроль і самоконтроль; поваги до норм і вимог суспільного життя та вміння прищеплювати ці норми іншим; професійної відповідальності, педагогічної вимогливості; уміння спілкуватися з учнями, батьками, педагогічним колективом; комунікативних та організаторських вмінь; нервово-психічної витривалості; особистісної та професійної потреби в саморозвитку; упевненості у своїх силах щодо впровадження інновацій в освітньо-виховний процес; активності та прояву особистісної ініціативи; усвідомлення рівня своїх можливостей та необхідних вмінь [7, с. 145].

*Інформаційно-технологічний компонент* ґрунтується на комплексі вмінь і навичок, що передбачають усвідомлене оволодіння діяльністю та подальшу її реалізацію. Основою навчання, засобом набуття іншомовних комунікативних вмінь є досвід. Досягнення професійної майстерності відбувається в процесі безпосередньої роботи над практичними завданнями, проектами, коли студент усвідомлює та освоює різні боки цього процесу. Показниками компонента є уміння проектувати заняття з формування іншомовних комунікативних вмінь в учнів; володіння студентами іншомовними вміннями; володіння технікою організації та проведення навчальних занять із формування іншомовних комунікативних вмінь в учнів; володіння методами інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій; володіння прийомами стимулювання пізнавальної діяльності; здатність застосовувати іншомовні комунікативні вміння в освітньому процесі та формувати їх в учнів.

Умови та критерії ефективності формування готовності вчителів іноземних мов до інноваційно-педагогічної діяльності в умовах неперервності в закладі вищої освіти представлено на рис. 3.





**Рис. 3. Зміст чотирирівневої системи критеріїв визначення готовності вчителів іноземних мов до інноваційно-педагогічної діяльності в умовах неперервної**

**Висновки.** Таким чином, проведене дослідження дає змогу стверджувати, що критеріями ефективності формування готовності вчителів іноземних мов до інноваційно-педагогічної діяльності в умовах неперервної підготовки в закладі вищої освіти є:

- інтерес до майбутньої професії; сформованість мотивації до вивчення іноземної мови; розвиненість потреби в професійно-комунікативній діяльності; прагнення до самовдосконалення та усвідомлення значущості майбутньої професії; готовність до подолання труднощів під час професійної діяльності; ціннісне ставлення до професійної діяльності, розуміння важливості неперервного та системного підвищення рівня професійної майстерності впродовж життя; сформованість лінгвістичної, соціолінгвістичної, соціокультурної компетентностей з іноземної мови та високий рівень оволодіння як вербальними, так і невербальними її засобами;

- знання норм спілкування, комунікативної поведінки; розуміння закономірностей функціонування полікультурного простору; знання методики викладання іноземної мови, сутності та специфіки навчання, чинної програми шкільного курсу іноземної мови, методів, прийомів і форм навчальної діяльності, особливостей навчання іноземної мови, методики організації та проведення позакласної роботи, виховних заходів; знання загальних основ педагогіки, дидактики, теорії виховання, історії педагогіки; знання психолого-вікових особливостей розвитку школяра, психології виховання і навчання; знання психології вчителя, психологія керівництва учнівським колективом; знання закономірностей та особливостей інноваційної професійної діяльності та її складників; знання специфіки інноваційних педагогічних технологій та особливостей їх використання у професійній діяльності; знання методів роботи в сучасному педагогічному середовищі;

- уміння провадити професійну діяльність; озброєність засобами, прийомами, технологіями викладання іноземної мови; уміння застосовувати широкий спектр методичних прийомів; знання методів педагогічних досліджень і володіння методикою організації та проведення педагогічного експерименту; уміння користуватися іноземною

мовою у професійних цілях; уміння адекватно оцінювати власні комунікативні дії; здатність організовувати взаємодію між учасниками освітньо-виховного процесу; уміння правильно сприймати й передавати інформацію, грамотно й доцільно використовувати мовні й немовні засоби, долати в процесі спілкування психологічні бар'єри; готовність до міжкультурної взаємодії; уміння організувати й управляти навчально-пізнавальною діяльністю учасників освітньо-виховного процесу; здатність орієнтуватися у сучасній методичній літературі і здійснювати відповідно до освітніх умов підбір посібників та інших засобів навчання; готовність і прагнення підвищувати свій професійний рівень;

- чітке усвідомлення значення професійних особистісних якостей у педагогічній діяльності вчителя іноземної мови; систематичний прояв толерантності та доброзичливості до учнів, батьків, членів педагогічного колективу; здатність розуміти інших людей; готовність сприймати іншу точку зору під час диспутів, обговорень і групової роботи; позитивне, толерантне ставлення до представників інших етносів, культур, віросповідань; поважне ставлення до соціокультурних особливостей інших народів; якісне і своєчасне виконання доручень та завдань; систематична підготовка до занять, відповідальне ставлення до своїх професійних обов'язків;

- наявність мотивації до провадження інноваційної педагогічної діяльності; знання сучасних вимог до результатів шкільної освіти; наявність комплексу знань про інноваційні моделі та технології освіти; сукупність знань, необхідних для ефективного застосування інноваційних методів навчання з проектуванням рішень освітніх проблем; володіння інформаційними технологіями і впровадження їх в освітній процес уроків технологій; систематичне вдосконалення і підвищення рівня володіння інформаційними та інноваційними педагогічними технологіями.

Результатом ефективності має стати сформований у вчителів іноземних мов творчий рівень готовності до провадження інноваційно-педагогічної діяльності в умовах неперервної професійної підготовки. Об'єктивно оцінити таку готовність можливо за умови врахування всіх указаних вище критеріїв.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гинецинський В.І. Про специфіку реалізації дидактичних принципів у викладанні психології. 2019. URL: [http://psih.pp.ua/05713\\_v\\_i\\_ginecynskyy\\_pro\\_specyfyku\\_realyzatsiy\\_dydaktychnykh\\_pryncypiv\\_v.html](http://psih.pp.ua/05713_v_i_ginecynskyy_pro_specyfyku_realyzatsiy_dydaktychnykh_pryncypiv_v.html) (дата звернення: 17.12.2023).
2. Запорожцева Ю.С. Стратегія супервізії (наставництва) як підтримка професійного розвитку сучасного педагога. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. Вип. 69. С. 70–73.

3. Каплінський В.В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування : монографія. Вінниця : Нілан, 2016. 153 с.
4. Когут І.В. Методика формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: дослідно-експериментальна робота. Молодий вчений. 2015. № 7(2). С. 53–56.
5. Кузьміна Н.М., Кузьмін А.В. Про деякі аспекти дуальної системи навчання студентів інформатичних спеціальностей педагогічних університетів. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2018. Вип. 20(27). С. 12–19.
6. Мархева О.Є. Стандартизація освіти в межах Болонського процесу: ретроспективний погляд. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2017. Вип. 53. С. 200–208.
7. Рогульська О.О. Структура готовності майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності в умовах Нової української школи. Освітній простір України. 2018. Вип. 12. С. 145–155.
8. Рускуліс Л.В. Дистанційне навчання в процесі підготовки майбутнього вчителя української мови: переваги та недоліки. Дунайські наукові читання: європейський вимір і регіональний контекст : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 75-річчю Ізмаїльського держ. гуманітарного ун-ту, м. Ізмаїл, 15–17 жовтня 2015 р. Ізмаїл, 2015. Т. 1. С. 256–258.
9. Самойленко О. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів математики до професійної діяльності. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти». 2015. Вип. 7(3). С. 87–93.
10. Харагірло В.Є. Сутність і структура готовності до інноваційної діяльності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти. Професійна освіта. 2018. № 1(178). С. 34–38.
11. Цибульська Л.І. Структурно-компонентний аналіз готовності майбутнього вчителя літератури до інноваційної професійної діяльності. Наукові записки кафедри педагогіки. 2014. Вип. XXXIV. С. 253–266.

#### REFERENCES

1. Ginetsinskiy V.I. (2019). About the specificity of the implementation of didactic principles in teaching psychology. [http://psih.pp.ua/05713\\_v\\_I\\_ginetsinskiy\\_pro\\_spetsifiku\\_reallzatsiyi\\_didaktichnih\\_printsipv\\_v.html](http://psih.pp.ua/05713_v_I_ginetsinskiy_pro_spetsifiku_reallzatsiyi_didaktichnih_printsipv_v.html) [in Ukrainian].
2. Zaporozhtseva Yu.S. (2020). Strategiya superviziyyi (nastavnitstva) yak pidtrimka profesiynogo rozvitku suchasnoho pedagoga [The strategy of supervision (mentoring) as support for the professional development of a modern teacher]. Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools. Vip. 69. 70–73 [in Ukrainian].
3. KapiInskiy V.V. (2016). General pedagogical competence of the teacher: features, components, ways of formation: monograph. Vinnitsya, Ukraine [in Ukrainian].
4. Kogut I.V. (2015). Metodika formuvannya profesiyno-pedagogichnoyi komunikativnoyi kompetentnosti maybutnogo vchitelya: doslidno-eksperimentalna robota [Methodology of formation of professional-pedagogical communicative competence of the future teacher: research-experimental work]. Young scientist. # 7(2). 53–56 [in Ukrainian].
5. Kuzmina, N.M., Kuzmin, A.V. (2018). Pro deyaki aspekti dualnoyi sistemi navchannya studentiv informatichnih spetsialnostey pedagogichnih universitetiv [About some aspects of the dual system of education of students of informatics majors of pedagogical universities]. Scientific journal of MP Drahomanov NPU. Series 2: Computer-oriented learning systems. Vip. 20 (27). 12–19 [in Ukrainian].
6. Marheva O.E. (2017). Standartizatsiya osviti v mezhah bolonskogo protsesu: retrospektivniy poglyad [Standardization of education within the Bologna process: a retrospective view]. Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools. Issue. 53. 200–208 [in Ukrainian].
7. Rogulska O.O. (2018). Struktura gotovnosti maybutnih uchiteliv inozemnoyi movi do profesiynoyi diyalnosti v umovah novoyi ukrayinskoyi shkoli [The structure of the readiness of future foreign language teachers for professional activity in the conditions of the New Ukrainian School]. Educational space of Ukraine. Issue 12. 145–155 [in Ukrainian].
8. Ruskulis L.V. (2015). Distantsiyne navchannya v protsesi pidgotovki maybutnogo vchitelya ukrayinskoyi movi: perevagi ta nedoliki [Distance learning in the process of training a future teacher of the Ukrainian language: advantages and disadvantages]. Danube scientific readings: the European dimension and regional context: materials of the International. science and practice conf., dedicate. On the 75th anniversary of the IZmail State University of Humanities. Izmail, Volume 1: History. Economy. Pedagogy. 256–258 [in Ukrainian].

9. Samoylenko O. (2015). Strukturni komponenti gotovnosti maybutnih uchiteliv matematiki do profesiynoyi diyalnosti [Structural components of readiness of future mathematics teachers for professional activity]. Scientific notes [Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vinnichenko] . Ser. : Problems of the methodology of physical, mathematical and technological education. Issue 7(3). 87–93 [in Ukrainian].
10. Haragirlo V.E. (2018). Sutnist i struktura gotovnosti do innovatsiynoyi diyainosti pedagogichnih pratsivnikiv zakladiv profesiyno-tehnichnoyi osviti [The essence and structure of readiness for innovative activity of pedagogical workers of vocational and technical education institutions]. Professional education. No 1 (178). 34-38 [in Ukrainian].
11. Tsibulska L.I. (2014). Strukturno-komponentniy analiz gotovnosti maybutnogo vchitelya literaturi do innovatsiynoyi profesiynoyi diyalnosti [Structural and component analysis of the readiness of the future teacher of literature for innovative professional activity]. Scientific notes of the department of pedagogy. Issue XXXIV. 253–266 [in Ukrainian].

## ПРОЄКТУВАННЯ КОНТЕКСТНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

**Лебошина Н. В.**

*доцент кафедри іноземних мов  
факультету післядипломної освіти  
Харківський національний університет Повітряних сил  
імені Івана Кожедуба  
вул. Сумська, 77/79, Харків, Україна  
[orcid.org/0000-0003-4702-1549](https://orcid.org/0000-0003-4702-1549)  
[lieboshyna3@gmail.com](mailto:lieboshyna3@gmail.com)*

**Черкашина Ю. Д.**

*викладач кафедри іноземних мов  
факультету післядипломної освіти  
Харківський національний університет Повітряних сил  
імені Івана Кожедуба  
вул. Сумська, 77/79, Харків, Україна  
[orcid.org/0000-0002-7726-9556](https://orcid.org/0000-0002-7726-9556)  
[yuliiia\\_cherkashyna@ukr.net](mailto:yuliiia_cherkashyna@ukr.net)*

**Ключові слова:** професійно орієнтована компетенція, самомотивація, контекстне навчання, міждисциплінарні зв'язки, критичне мислення, метод проєктів.

У статті розглянуто сутність моделі контекстного навчання та його значення для активації та розвитку професійних компетентностей майбутніх військових фахівців на заняттях іноземної мови. Згідно з Умовами про стандартизацію STANAG 6001 2014 р., передбачається, що володіння іноземною мовою військовими фахівцями має бути на рівні, не нижчому СМР 2 «функціональний», тобто володіти сформованою системою знань, навичок і вмінь та здатністю ефективно вирішувати поставлені завдання у професійній діяльності на міжнародному середовищі, ураховуючи особливості соціокультурного оточення, у якому вона перебуває.

Указано, що мовна підготовка курсантів у ВВНЗ передбачає реалізацію цілого комплексу планувальних, організаційних, навчально-методичних і наукових заходів, спрямованих на опанування здобувачами освіти належного рівня мовної компетенції. Визначено структурні, функціональні та змістові особливості контекстного навчання та переваги у процесі професійної підготовки. Виокремлено важливість застосування міждисциплінарних зв'язків у навчанні на основі потреб майбутніх фахівців у професійній діяльності (створення навчальних посібників за фахом із ретельно відібраним та систематизованим сучасним лексичним матеріалом), що сприяє активному залученню курсантів у навчальний процес. Проаналізовано ефективність переваги блочно-модульної організації змісту освіти та її висока адаптивність до неминучих змін в освітньому процесі. Звернено увагу на активне використання комунікативного підходу з імплементацією інтерактивних технік та методів (метод ситуацій, використання автентичних відеоматеріалів). Дослідники підкреслюють особливу значущість застосування контекстного підходу для розвитку навичок самостійної роботи та навичок критичного мислення (на прикладі застосування методу

проектів: рольові та ділові ігри, інсценування, застосування мовних вправ відкритого типу, «мозковий штурм» і т. д.). Саме контекстний підхід пов'язує воедино всі компоненти змісту навчання, пояснюючи доцільність формування навичок і вмій, сприяє набуттю реального досвіду професійної діяльності.

---

## FORMATION OF PROFESSIONAL SPEAKING ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF MILITARY SPECIALISTS IN INSTITUTIONS OF HIGHER MILITARY EDUCATION

**Lieboshina N. V.**

*Associate Professor at the Department of English Language  
at the Postgraduate Faculty  
Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University  
Sumska str., 77/79, Kharkiv, Ukraine  
orcid.org/0000-0003-4702-1549  
lieboshyna3@gmail.com*

**Cherkashyna Yu. D.**

*Lecturer at the Department of English Language  
at the Postgraduate Faculty  
Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University  
Sumska str., 77/79, Kharkiv, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-7726-9556  
yuliia\_cherkashyna@ukr.net*

**Key words:** *professional-oriented competence, self-motivation, contextual learning, interdisciplinary relations, critical thinking, project method.*

The article deals with the essence of the model of contextual learning and its importance for activating and developing professional competencies of future military specialists in foreign language classes. According to the Agreement on standardization of STANAG 6001 2014, it is assumed that the level of foreign language proficiency by military specialists should be at the level not lower than SLP 2 “functional”: the military specialist must have a well-formed system of knowledge, skills and ability to effectively solve the tasks set in professional area and in the international environment, taking into account the peculiarities of the socio-cultural environment. It is stated the cadets’ language training is provided with implementation of a set of planning, organizational, educational, and methodological and scientific measures aimed at mastering the appropriate level of language competence. The structural, functional, and content features of contextual learning and its advantages in the process of professional training are determined. The importance of using interdisciplinary connections in education based on the needs of future specialists in professional activities is emphasized which contributes to the active involvement of cadets in the educational process (creation of textbooks by profession with carefully selected and systematized modern lexical material). The authors analyzed the advantages of the bloc-module organization of the content of education and its high adaptability to the inevitable changes in the educational process. Special attention is drawn to the active use of a communicative approach with the implementation of interactive techniques and methods (method of situations, use of authentic known materials). Researchers emphasize the particular importance of applying a contextual approach to the development of independent work skills and critical thinking skills (project method: role-

playing games, doing open language exercises, «brainstorming», etc.). It is the contextual approach that links all components of the learning content together, explaining the feasibility of developing skills and abilities, and promotes the acquisition of real professional experience.

**Постановка проблеми.** Навчання іноземних мов є складовою частиною професійної підготовки офіцерів Збройних сил України (ЗСУ). Метою професійної іншомовної підготовки офіцера Збройних сил України є формування професійної іншомовної компетентності особистості згідно зі стандартом НАТО 6001, яка володіє сформованою системою знань, навичок і вмінь та здатна ефективно вирішувати поставлені завдання у професійній діяльності на міжнародному рівні, урахувавши особливості соціокультурного середовища, у якому вона перебуває. Відповідно до проєкту нової Військової доктрини України, планується в подальші роки наростити кількість підрозділів озброєних сил, здатних до виконання спільних завдань із підрозділами країн – партнерів НАТО. Військовослужбовці країни будуть вивчати доктрини, процедури і стандарти Північноатлантичного альянсу, а також працювати над удосконаленням своїх знань у галузі іноземних мов. Саме тому все більше уваги приділяється врахуванню фахової специфіки та формуванню іншомовної компетенції під час вивчення іноземної мови. На основі цього розроблюються та реалізуються навчальні програми та новітні підходи до навчання, у тому числі з іноземної мови, які враховують сучасні потреби держави, армії та суспільства.

Основною метою навчання дисципліні у військовому навчальному закладі є практичне оволодіння курсантами іноземною мовою в обсязі, необхідному для читання/розуміння військово-технічної та наукової літератури за спеціальністю й оволодіння навичками усного мовлення як на рівні мови, необхідної для виживання (STANAG 1/1+), так і мови, необхідної для професійного спілкування (STANAG 2/2+). Передбачається, що в процесі досягнення цієї цілі реалізується комунікативна і військово-прикладна спрямованість навчання, а також загальноосвітні та виховні завдання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останніми роками з'явилася низка досліджень і розробок, у яких стверджується необхідність забезпечення професійної спрямованості навчання іноземним мовам у тісному зв'язку з усім різноманіттям начальних концепцій (В. Беспалько, І. Березнева, Ю. Корець, А. Лавриш, В. Нісімчук, А. Паламарчук, О. Хуторський, М. Шевнюк, Шеремет, Д. Чернилевський та ін.). Учені досліджували теоретико-методичні аспекти професійної підго-

товки фахівців (Н. Бібік, А. Вербицький, М. Головань, І. Зимня, О. Овчарук, Дж. Равен, І. Чемерис, В. Шадріков О. Тарнопольський, та ін.); займалися розробленням теорії компетентнісного підходу до навчання та методиками викладання іноземних мов у вищій школі, зокрема у закладах вищої військової освіти (Г. Китайгородська, В. Беспалько, А. Вербицький, І. Зимня, О. Овчарук, Дж. Равен, та ін.). В. Глотова, С. Жицька та ін. проаналізували теоретичні основи застосування комунікативного методу викладання англійської мови професійного напрямку та надали рекомендації щодо практичного застосування методу в початковій діяльності.

**Мета статті** полягає в аналізі впливу моделі контекстного навчання та його значення для актуалізації мовних і професійних компетентностей майбутніх військових фахівців засобами іноземної мови. У ході дослідження доведено, що контекстне навчання – форма активного, орієнтованого на професійну підготовку курсантів навчання, реалізованого за допомогою системного та ретельно систематизованого використання професійного контексту, тобто поступового насичення навчального процесу елементами військової професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Протиріччя полягає у тому, що за все більшої професійної спрямованості змісту навчання іноземним мовам у вищих військових навчальних закладах домінують традиційні форми та методи навчання, орієнтація на організацію академічного процесу передачі та закріплення іншомовної інформації, а контекстна модель навчання, навпаки, передбачає упровадження у процес навчання елементів професійної діяльності, які прискорюють адаптацію майбутнього військового фахівця до вибраної професії. Метою даної методики викладання є формування у студентів внутрішньої мотивації та сприйняття себе як діючого спеціаліста.

Компонентний аналіз професійної діяльності випускника військового навчального закладу дає змогу зробити висновок, що одним із найперспективніших напрямів під час вивчення іноземної мови на даному етапі є формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетенції. Іншомовна професійно орієнтована комунікативна компетенція – це інтегративна характеристика особистості спеціаліста, що відображає рівень професійно значущих знань, умінь та нави-

чок і досвіду в галузі іноземної мови, достатніх для виконання ним посадових функцій, а також готовність застосувати їх практично [3]. Виходячи з отриманих даних, були визначені професійні характеристики та потреби випускників військової спеціальностей.

У зв'язку із цим особлива увага була приділена контекстному підходу, який повною мірою дає змогу реалізувати на практиці свою основну функцію – створювати умови для трансформації навчально-пізнавальної діяльності у професійно-навальну, таким чином, моделюючи освітнє середовище, максимально наближене за формою і змістом до професійного. Контекстне навчання – це навчання, у якому на мові наук і за допомогою всієї системи форм, методів, засобів навчання (традиційних та інноваційних) послідовно моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів. На думку Д. Брауна, контекстне навчання зміщує акценти з пасивної абсорбції окремих пластів професійної інформації та готових знань на формування у студентів готовності й здатності здійснювати професійні функції та потребує створення інноваційних освітніх програм та підходів до навчання [7, с. 49–50].

Проектування освітньої технології є складним процесом, що складається з декількох етапів: цілепокладання, розроблення системи діагностичних засобів, вибір оптимальних засобів, прийомів і методів навчання, відбір змісту навчання, складання технологічної карти.

У процесі проектування технології і створення професійно орієнтованих навчальних посібників здійснюється відбір змісту навчання на основі загальнодидактичних принципів: науковості, систематичності, інтегративності, індивідуальності, наочності. Застосування вищевказаних принципів обов'язкове, але недостатнє. Іноземна мова, як і будь-яка інша дисципліна, диктує особливі приватно-методичні принципи відбору змісту навчання, такі як: принцип комунікативної необхідності і достатності, принцип комплексного відбору професійно орієнтованого матеріалу для використання в різних видах мовленнєвої діяльності, принцип мінімізації. Таким чином, на основі проведеного аналізу складників змісту навчання відбираються:

1) мовний матеріал, який включає лексичні, граматичні, фонетичні одиниці мови, їхні форми, семантика, правила вживання, а також правила їх поєднання у висловлюваннях; спеціальні навички і вміння оперування мовним матеріалом (уважаємо за доцільне надавати цей матеріал на молодших курсах на етапі вивчення іноземної мови на рівні виживання);

2) професійно орієнтований мовний матеріал, що включає термінологічний пласт, різного виду

професійний дискурс, тематичний ряд, сфери мовного спілкування (наприклад, створення професійно орієнтованих посібників за спеціальностями факультетів, які призначені для використання на старших курсах вищого військового навчального закладу. На даному етапі, як правило, рівень комунікативної компетенції студентів дає змогу приступати до формування спеціальних професійно значущих компетенцій у галузі іноземної мови, що підтверджується результатами спеціальних мовних тестів (STANAG). Окрім цього, безпосередньо починається вивчення профільних предметів, що дає можливість задіяти міжпредметні зв'язки, тим самим підвищити успішність формування іншомовної професійно орієнтованої компетенції);

3) методичний матеріал, який визначає комплекс спеціальних мовних і комунікативних навичок і вмінь, а також систему вправ, орієнтовану на формування іншомовної професійно орієнтованої компетенції (безліч різноманітних типів вправ, які реалізуються у строго визначеній послідовності, закономірно пов'язаних один з одним і являють собою деяке органічне утворення);

4) психолого-педагогічні умови формування іншомовної професійно орієнтованої компетенції (урахування вікових особливостей курсантів, психологічні нюанси навчання у військовому середовищі).

Цілком очевидно, що жодна з компетенцій не може бути сформована якимось одним елементом у чистому вигляді. Тільки раціональне поєднання представлених компонентів дасть змогу максимально успішно досягти поставлених цілей. Модернізація системи вправ із формування іншомовної професійно орієнтованої компетенції полягає у тому, що всі вони тематично професійно сфокусовані, тобто орієнтовані на виконання завдань квазіпрофесійного характеру.

Градація рівнів складності виконуваних вправ відповідає, згідно з класифікацією В. Беспалько [4, с. 54], чотирьом рівням засвоєння досвіду:

1) діяльність репродуктивного характеру (вправи за заданим алгоритмом);

2) діяльність репродуктивного характеру (вправи з вивченого алгоритму);

3) продуктивний вид діяльності евристичного характеру (вправи і завдання відкритого типу);

4) продуктивний вид діяльності дослідницького характеру (творчі, дослідницькі типи завдань).

Проектуючи навчальні посібники, ми звернулися до модульної організації змісту навчання, суть якої полягає в укрупненому структуруванні змісту навчального матеріалу, виборі адекватних до нього методів, засобів і форм навчання для досягнення необхідного рівня навченості курсан-



тів. Зміст модулю розподілено за блоками, кожен з яких містить цільову програму дій і коротке методичне керівництво для студентів. Окрім цього, модуль містить діагностичні тести, що дають змогу студентам самостійно оцінювати свій рівень засвоєння досвіду за конкретним розділом.

Головною перевагою блочно-модульної організації змісту освіти є її висока адаптивність до неминучих змін в освітньому процесі. Заняття набувають усе більш виражений професійний практикоорієнтований характер. Участь студентів у вирішенні проблемних ситуацій, професійних завдань і виконання проектних завдань стає невід'ємним складником навчального процесу. Проектування модернізованої системи вправ на третьому і четвертому курсах базується у нашій моделі на такому дидактичному прийомі, як проектне навчання. Проектне навчання, або метод проектів, сприяє розвитку самостійності студентів, формуванню у них творчого, нестандартного підходу до вирішення поставлених завдань, підвищує рівень мотивації навчально-пізнавальної діяльності та, найголовніше, сприяє найбільш безболісній адаптації випускників до майбутньої трудової діяльності [4, с. 144]. Різноманітність прийомів роботи за методом проектів (рольові та ділові ігри, інсценування, застосування мовних вправ відкритого типу, «мозковий штурм» і т. д.), можливість комбінувати кількість задіяних студентів (індивідуальні, парні, групові види робіт) – усе це дає необмежені можливості для створення нескінченної кількості навчальних завдань, ситуацій квазіпрофесійного характеру, розвитку креативного способу мислення. Поряд із методом проектів цікавою та ефективною, на думку дослідників, є активна імплементація методу ситуацій у навчальний процес. Під ситуативним навчанням розуміємо не одноразове використання ситуацій у навчальній діяльності, а такий процес навчання іншомовному спілкуванню, у якому системно, методично та

дидактично доцільно використовуються надбані знання як його постійний компонент. Діапазон залучених сфер знань та професійної діяльності фактично безмежний, цим пояснюється широкий спектр можливостей ситуативної методики, і саме тому цей підхід може активно використовуватися для навчання іноземної мови як засобу соціально-побутового або професійного спілкування на будь-якому рівні навчання. Використання такого виду технічних засобів навчання, наприклад, як автентичні художні відеофільми, у ситуативному методі навчання дає змогу моделювати іншомовне середовище, наближене до реального життя. Тренувальні ігри та ігрові етюди як частина ситуативного метода навчання моделюють мовленнєву поведінку курсантів через відповідні ролі: покупця, пацієнта, туриста, а також офіцера, перекладача. Використання методу ситуацій дає змогу викликати інтерес до спілкування іноземною мовою та її вивчення у цілому.

**Висновки.** Резюмуючи все вищевикладене, слід зробити висновок, що формування професійно орієнтованих компетенцій відбувається у процесі активної діяльності студентів у рамках відповідного професійного контексту. Саме контекстний підхід пов'язує воедино всі компоненти змісту навчання, пояснюючи доцільність формування навичок і вмінь, сприяє набуттю реального досвіду професійної діяльності та є засобом моделювання майбутньої професійної діяльності. Слід також зазначити, що саме контекстний підхід надає можливості викладачу використовувати безліч інноваційних методів та технік у навчанні курсантів безпосередньо тим знанням, які відповідають потребам їхньої майбутньої професійної діяльності. Таким чином, застосування контекстного навчання підвищує результативність пізнавальної активності студентів та створює умови для формування якостей професійного військового фахівця.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. *Верховна Рада України*. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Березнева І. Деякі аспекти використання методу візуалізації під час викладання іноземної мови у військовому ВНЗ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 35. Т. 1. С. 203–208.
3. Березюк О.С. Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців в сучасному освітньому просторі. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 193–209.
4. Беспалько В.П. Складові педагогічної технології. Москва : Педагогіка, 1989. 192 с.
5. Глотова В. Комунікативний метод викладання англійської мови: перспективи розвитку. *Studia methodologica*. 2016. № 42. С. 93–97.
6. Жицька С.А. Підготовка курсантів вищих військових навчальних закладів до професійно-комунікативної діяльності за допомогою метода комунікативних завдань. *Advanced Education*. 2014. № 1. С. 13–20.

7. Brown, H.D. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Third Edition*, 2007. 569 p.
8. O'Connor, J., McDermott I. *The Art of Systematics Thinking*. Thorsons, 2012. 288 p.
9. Ehrman, M., Shekhtman, B., Leaver, B.L. *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 2004. 265 p.
10. Saussure, F. *Course in General Linguistics. English Translation by Roy Harris*. Bloomsbury Academic, 2013. 328 p.
11. Wei, Y. Integrating Chinese Culture with TEFL in Chinese Classroom. *Sino-US English Teaching*. 2005. Vol. 2. No. 7. P. 55–58.

#### REFERENCES

1. Pro vyshchu osvitu : *Zakon Ukrainy vid 1 lypnia 2014 r. No 1556-VII / Verkhovna Rada Ukrainy*. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Berezneva I. Deiaki aspekty vykorystannia metodu vizualizatsii pid chas vykladannia inozemnoi movy u viiskovomu VNZ // *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. issue 35. ch. 1. 2021. 203–208 pp.
3. Berezyuk O.S. (2015). Systematicnyy pidkhid do formuvannya polikul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv u suchasnomu prostori. *Profesiyna pedahohichna osvita: systematichne doslidzhennya*. O.A. Dubasenyuk (Ed.). Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, 2015. 193–209. [in Ukrainian].
4. Bespalko V.P. *Skladovy pedagogichnoii technologii*. M: Pedagogika, 1989. 192 p.
5. Hlotova V. Komunikatyvnyi metod vykladannia anhliiskoi movy: perspektyvy rozvytku // *Studia methodologica*. № 42. 2016. 93–97.
6. Zhytska S.A. Pidhotovka kursantiv vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv doprofeziino-komunikatyvnoi diialnosti za dopomohoiu metoda komunikatyvnykh zavdan // *Advanced Education*. № 1. 2014. 13–20 pp.
7. Brown, H.D. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Third Edition*, 2007. 569 p.
8. O'Connor, J., McDermott I. *The Art of Systematics Thinking*. Thorsons, 2012. 288 p.
9. Ehrman, M., Shekhtman, B., Leaver, B.L. *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 2004. 265 p.
10. Saussure, F. *Course in General Linguistics. English Translation by Roy Harris*. Bloomsbury Academic, 2013. 328 p.
11. Wei, Y. Integrating Chinese Culture with TEFL in Chinese Classroom. *Sino-US English Teaching*. 2005. Vol. 2. No. 7. P. 55–58.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

**Локарева Г. В.**

*доктор педагогічних наук, професор  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0003-0828-7387](https://orcid.org/0000-0003-0828-7387)  
[lokareva.g@gmail.com](mailto:lokareva.g@gmail.com)*

**Сімчук В. О.**

*студент II курсу магістратури  
спеціальності «Педагогіка вищої школи»  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0009-0003-6691-0912](https://orcid.org/0009-0003-6691-0912)  
[simchuk.vitaliy@gmail.com](mailto:simchuk.vitaliy@gmail.com)*

**Ключові слова:** критичне мислення, формування критичного мислення, критичне мислення художника, майбутній художник, творчість, педагогічні умови, професійна підготовка.

У статті порушується проблема формування критичного мислення майбутніх художників у процесі професійної підготовки. Визначено, що пріоритетом професійної освіти, відповідно до сучасних потреб суспільства, є завдання підготовки висококваліфікованого, затребуваного фахівця, здатного мислити творчо, що передбачає цілісно розвинену особистість як професійно, так і духовно. Підкреслено, що для фахівців із образотворчого мистецтва формування критичного мислення як базової передумови успіху у сфері художньої практики є особливо важливим. Це питання актуальне як під час навчання майбутнього художника, так і в процесі розвитку його критичного мислення безпосередньо в його творчій професійній діяльності.

У статті проводиться аналіз і розкривається сутність і зміст понять «критичне мислення», «критичне мислення художника», представлено авторську дефініцію поняття «критичне мислення майбутнього художника». У запропонованій роботі авторами підкреслено тезу щодо співвідношення мислення і творчості, а саме: мислення спрямоване на пізнання навколишнього світу, а творчість – на його перебудову, розвиток, оновлення, створення нововведень для його вдосконалення. Творчий контакт із середовищем відмінний від звичайного й достатнього для адаптації до середовища. Йому треба вчитися на професійному, творчому рівні. Визначено значущість педагогічних умов у формуванні критичного мислення майбутніх художників і охарактеризовано їх змістове наповнення. Цими педагогічними умовами є, зокрема, такі: здійснення моніторингу сформованості критичного мислення студентів під час роботи в команді; усвідомлена й мотивована участь художника у спільно-рефлексивній чи індивідуалізованій діяльності, що сприяє формуванню його критичного мислення; орієнтація спільно-рефлексивної або індивідуалізованої діяльності особистості на реалізацію поетапної та комплексної роботи з формування компонентів критичного мислення; використання в процесі професійної підготовки художників новітніх інтерактивних методів навчальної діяльності, у тому числі методів дистанційного навчання з використанням інформаційно-телекомунікаційних технологій; використання проектного методу

у командній формі організації навчання; забезпечення цілісності й безперервності формування критичного мислення художників у процесі їхньої професійної підготовки. Представлено компоненти, критерії та показники сформованості критичного мислення майбутніх художників.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE CRITICAL THINKING FORMATION OF FUTURE ARTISTS DURING PROFESSIONAL EDUCATION

**Lokarjeva H. V.**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0003-0828-7387  
lokareva.g@gmail.com*

**Simchuk V. O.**

*2nd year Master's Student  
Specialty "Pedagogy of Higher Education"  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0009-0003-6691-0912  
simchuk.vitaliy@gmail.com*

**Key words:** *critical thinking, critical thinking formation, artist's critical thinking, future artist, art, pedagogical conditions, professional education.*

The article raises the problem of the critical thinking formation of future artists during the professional education process. It was determined that the priority of professional education, in accordance with the modern needs of society, is the task of training a highly qualified, creatively thinking, sought-after specialist, which implies a holistically developed personality both professionally and spiritually. It is emphasized that for specialists in the field of fine arts, the critical thinking formation is especially important as a basic prerequisite for success in the artistic practice field. This issue is particularly relevant both in the process of a future artist's training and in critical thinking development throughout his creative professional activity.

The article analyzes and reveals the essence and content of the concepts of "critical thinking", "critical thinking of an artist", as well presents the author's concept definition of "future artist's critical thinking". In the presented work, the authors emphasize the thesis regarding the relationship between thinking and creativity: thinking is aimed at learning about the surrounding world, and creativity – at its reconstruction, development, renewal, creation of innovations for its improvement. Creative contact with the environment is different from the usual and sufficient for adaptation to the environment. He needs to study at a professional, creative level. The importance of the pedagogical conditions in the critical thinking formation of future artists is determined and their content is characterized, namely: monitoring the formation of students' critical thinking during team work; the conscious and motivated participation of the artist in joint-reflective or individualized activities, which contributes to his critical thinking formation; joint-reflexive orientation or individualized activity aimed at the phased and complex work implementation on the formation of critical thinking components; applying the latest interactive methods of educational activity in the artists' professional educational process, including distance learning methods using information and telecommunication technologies; the project method employment in the team form of training organization;

ensuring the integrity and continuity of the artists' critical thinking formation during their professional educational process. The components, criteria and indicators of the critical thinking formation of future artists are presented.

**Постановка проблеми.** Відповідно до сучасних потреб суспільства пріоритетом професійної освіти є підготовка висококваліфікованого, затребуваного фахівця, здатного мислити творчо, цілісно розвинуеного як професійно, так і духовно. Вимоги до професійної підготовки художників актуалізують необхідність формування критичного мислення у майбутніх фахівців. Мислєдіяльна сфера художника ґрунтується на ціннісних орієнтаціях, що відображають вектор значущого для творчого втілення ідейного задуму. Для фахівців у сфері мистецтва формування критичного мислення як базової передумови успіху у сфері художньої практики й образотворчого мистецтва загалом є особливо важливим. Це питання актуальне як у процесі навчання художника, так і під час його професійного становлення. Критичне мислення майбутніх художників формується як система суджень, що дозволяє аналізувати інформацію в такий спосіб, щоб на її підставі вибрати раціональні рішення, визначити головні й домінуючі проблеми творчого задуму та шляхи його втілення. Цілісне розв'язання проблеми формування критичного мислення художників у процесі професійної підготовки вимагає визначення таких педагогічних умов, які б дозволили ефективно вирішити окреслене завдання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останніми роками написано достатню кількість дисертацій на тему розвитку й формування критичного мислення (О. Белкіна-Ковальчук, І. Горохова, Л. Києнко-Романюк, О. Колесова, М. Починкова, С. Терно, Л. Ткаченко та ін.).

Вивченню різних аспектів проблеми формування критичного мислення в освітньому процесі присвячено праці представників психолого-педагогічної науки (С. Гончаренко, Г. Костюк, З. Курлянд, В. Омеляненко, І. Підласий, О. Сорокумова, А. Щербакова). Питання формування критичного мислення здобувачів різних освітніх рівнів розглянуті в наукових роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників (І. Загашев, С. Заїр-Бек, М. Кларін, І. Муштавинська, О. Пометун, С. Терно, С. Тягло).

Незважаючи на значну увагу науковців до вибраної проблеми, практика формування критичного мислення художників у процесі професійної підготовки розглянута не досить.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати й охарактеризувати педагогічні умови формування

критичного мислення художників у процесі професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для визначення педагогічних умов, які сприятимуть формуванню критичного мислення майбутніх художників, треба розглянути сутність цього феномена, його зміст у контексті заявленої теми дослідження. Насамперед це повне розуміння сутності критичного мислення. Усвідомлення того, що це мислення, за якого людиною ставиться під сумнів і інформація, що надходить, і власні переконання. Воно використовується в аналізі речей і подій з обґрунтованими висновками й оцінками.

Концепція критичного мислення започаткована ще у Стародавній Греції. Такі теоретики, як Сократ, Платон, Фома Аквінський, Френсіс Бекон, Нікколо Макіавеллі й Томас Гоббс пропонували ідеї визначення критичного мислення та методи його формування в процесі навчання. Проте сучасні теорії критичного мислення започатковуються в 30-х роках ХХ століття у США. Вважається, що «батьком» сучасного вчення про критичне мислення є американський філософ, психолог і педагог Джон Дьюї. Він запропонував перше його сучасне визначення і навіть концепцію навчання через вирішення проблем, що сприяє формуванню навичок критичного мислення [4].

Найбільш активно теорії критичного мислення почали розвиватися після 70-х років ХХ століття за кордоном. У сучасних закордонних дослідженнях описаний конструкт критичного мислення (Liu, Frankel, Roohr, Brookfield, Ennis, Kuhn, Mc. Guinness, Paul, Halpern, Facione, Watson, Glaser), опубліковано безліч робіт, присвячених опису умов розвитку критичного мислення (Ennis, R. Paul, Elder, T. Bartell) [14]. Так, М. Починкова у своїй дисертації визначає поетапний шлях розвитку концепції критичного мислення: «перший етап – первинна поява культури мислення, закладання підґрунтя для сучасної концепції критичного мислення; другий етап – закладання підвалин концепції критичного мислення, поява шляхів правильного розмірковування; третій етап – обґрунтування теорії критичного мислення та проникнення її в педагогічну теорію; четвертий етап – ґрунтовне проникнення теорії критичного мислення у педагогічну теорію, розробка й активне впровадження в педагогічну практику технології розвитку критичного мислення» [9].

Формування критичного мислення відбувається в діяльності (зокрема, в навчальній), і саме

специфіка діяльності визначає можливість досягнення найвищого рівня інтелектуального розвитку особистості [1].

Критичне мислення не є локальним утворенням. Його формування здійснюється у системі загального психічного розвитку з оволодіння людиною предметним світом, у процесі спілкування, у ході цілеспрямованого навчання, у якому найповніше пізнаються просторові властивості й відносини у їхніх загальних і закономірних зв'язках [11].

Мислення як відображення дійсності полягає в опрацюванні інформації та отриманні висновку. Мислення спрямоване на пізнання навколишнього світу, а творчість – на його перебудову, розвиток, оновлення, створення нововведень для його вдосконалення. Творчий контакт із середовищем відмінний від звичайного й достатнього для адаптації до середовища. Йому треба вчитися на професійному, творчому рівні. Художнику властиві гострота і глибина чуттєвих зорових і слухових вражень. Видатний скульптор О. Роден говорив: «Великий майстер той, хто дивиться своїми очима на те, що всі бачили, і хто вміє побачити красу у звичних явищах, що не зупиняють увагу» [4]. У процесі мислення творчої людини відбувається опрацювання накопичених вражень, усвідомлення «підсвідомого». Художник активно накопичує знання і враження, потім деякий час виношує ідею, після чого нарешті відбувається безпосереднє вираження в образах і картинах. Художня творчість починається з розумового усвідомлення сутності соціальних явищ, що відбуваються, характеру епохи, актуальних потреб глядачів. Отже, критичне мислення розвивається з набуттям творчого досвіду під час навчання у ЗВО та в подальшій професійній роботі [6].

На основі системного, когнітивно-комунікативного, компетентнісного, особистісно орієнтованого й діяльнісного наукових підходів було визначено дефініцію поняття «критичне мислення майбутнього художника». Це інтелектуально-мисленнєвий процес, що формується в освітньому процесі під час художньої діяльності, який передбачає створення і сприйняття творів мистецтва, явищ навколишнього середовища та включає емоційні переживання людини, а також вирішення емоційно-образних завдань, усвідомлення образотворчих і виражальних можливостей художньої мови для реалізації творчої ідеї.

Компонентами формування критичного мислення майбутнього художника виступають мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний і рефлексивний.

Мотиваційний компонент у структурі критичного мислення є одним із базових. Успіх у будь-якій діяльності неможливий без відповідних

потреб, мотивів та інтересів особистості, оскільки усвідомлення художниками критичного мислення може дати позитивний імпульс для його ефективного формування. Тому під час цього дослідження мотиваційний компонент у певній ситуації прогнозував розвиненість інших компонентів. Мотиваційний компонент будується на активізації свого інтенціонального досвіду (переконавання, переваги, настрої). Крім того, до показників мотиваційного компонента належать бачення сенсу в роботі, підтримка високого рівня мотивації на всіх етапах роботи, знання й використання предметів стимулювання і налаштування роботи власного інтелекту.

Пізнавальний компонент також є одним із основних. Він включає знання здобувача про себе в цьому світі як неповторної, унікальної особистості, а також знання художників про феномен критичності, сутність критичної діяльності та роль уяви. Так само передбачає інтуїцію у творчому процесі й усвідомлення себе як суверенного джерела творчості.

Аналіз є частиною пізнавального компонента. Він встановлює взаємозв'язок між питаннями, поняттями, описами, твердженнями й іншими формами уявлення, що виражають докази, міркування, досвід, думки й інформацію. До показників пізнавального компонента належать уміння аналізувати ідеї; уміння наводити доводи, аналізувати й аргументувати переконання; уміння виділити проблему, визначити результат; уміння знайти взаємозв'язок між частиною і цілим.

Діяльнісний компонент містить уміння ефективно включатися в різні види діяльності на творчому рівні, уміння конструктивної взаємодії з оточуючими людьми. Зміст цього компонента утворюється з необхідності розвитку в художників якостей, які допомагають їм реалізувати себе як творчу особистість і як яскраво виражену індивідуальність.

Рефлексивний компонент – уміння визначити межі відомого й невідомого для отримання інформації, якої бракує. Критичність, оцінювання своїх можливостей і ймовірних перетворень у навколишньому світі і самому собі з урахуванням діяльнісних вимог і розв'язуваних завдань; окремих етапів роботи; якості кінцевого продукту. Сюди ж належать і адекватні форми та методи оцінки.

Для формування компонентного складу критичного мислення в майбутніх художників нами були визначені педагогічні умови, що поширюються на весь процес професійної підготовки.

Педагогічними умовами формування критичного мислення виступають зокрема такі:

– здійснення моніторингу сформованості критичного мислення студентів під час роботи в команді (рівень сформованості критичного мислення,

ціннісні орієнтації та інтереси, ставлення членів команди до своїх обов'язків; ставлення до навчання; реальні, потенційні можливості студентів);

- усвідомлена й мотивована участь художника у спільно-рефлексивній чи індивідуалізованій діяльності, що сприяє формуванню його критичного мислення;

- орієнтація спільно-рефлексивної або індивідуалізованої діяльності особистості на реалізацію поетапної та комплексної роботи з формування компонентів критичного мислення (зміна мотиваційної установки від негативної до позитивної, накопичення бази знань, послідовний перехід від формування різних розумових операцій на інтуїтивному рівні до осмислених умінь, прояв умінь рефлексувати свою діяльність індивідуально та спільно з іншими учасниками);

- використання в процесі професійної підготовки художників новітніх інтерактивних методів навчальної діяльності, у тому числі методів дистанційного навчання з використанням інформаційно-телекомунікаційних технологій;

- використання проектного методу у командній формі організації навчання (розвиток творчих здібностей студентів, умінь, навичок ділової взаємодії та співробітництва внаслідок взаємодії викладача і студента);

- забезпечення цілісності й безперервності формування критичного мислення художників у процесі їхньої професійної підготовки.

Зупинимося детальніше на характеристиці визначених педагогічних умов.

Здійснення моніторингу сформованості критичного мислення студентів під час роботи в команді є визначальною педагогічною умовою, яка дає уявлення про рівень сформованості критичного мислення, ціннісні орієнтації та інтереси, ставлення членів команди до своїх обов'язків; ставлення до навчання, реальні, потенційні можливості студентів, що необхідно для реалізації всіх визначених нами педагогічних умов.

Вивчення і застосування різних наукових підходів для формування критичного мислення дозволили визначити критерії сформованості критичного мислення у майбутніх художників, а саме: альтернативність, комплексність, перспективність, інтегративність.

Альтернативність критичного мислення майбутніх художників виявляється у їхній здатності до пошуку різних шляхів вирішення того чи іншого завдання. Показниками альтернативності також є такі фактори: використання критичного мислення, що спрямоване на сприяння у вирішенні різних завдань; здатність висувати гіпотези для вирішення будь-якого завдання.

Комплексність як критерій критичного мислення – це співвідношення пасивних і актив-

них мисленнєвих операцій у процесі вирішення задачі. Важливим показником цього критерію є і те, що формування критичного мислення художників відбувається на кожному етапі професійної підготовки та проходить концентричним шляхом зростання як кількісних, так і якісних показників.

Наступний критерій – перспективність. Він характеризується тимчасовою віддаленістю рішень і наслідків їх утілень. Показником виступає і те, що тимчасова обмеженість негативно позначається на розумовому процесі, звужуючи його рамки. Вона його збіднює різними аспектами й може призвести до помилок. Уміння художників проектувати причинно-наслідкові зв'язки – один із факторів перспективності у формуванні в них критичного мислення. Також у рамках перспективного критерію має значення вміння формулювати причинно-наслідкові зв'язки, які виявляють можливі зміни інформаційного поля в найближчій, проміжній і віддаленій перспективі.

Інтегративний критерій має такі показники: уміння аналізувати, уміння робити прогнози й оцінювати їх, володіння методами управління та варіантами розвитку ситуацій. Процес формування критичного мислення визначає оновлення і збагачення понятійного апарату. Крім того, він визначається не тільки ступенем оволодіння конкретними розумовими діями, а й тим, які об'єкти залучені до цих дій. Відомий і часто згадуваний показник – зміни співвідношень понять: першорядне та другорядне міняються місцями. Зароджуються предметно і спрямовано нові висновки.

Під час здійснення моніторингу процесу формування критичного мислення студентів у процесі навчання в командах у закладі вищої освіти необхідно враховувати реальні умови, такі як:

- рівень сформованості критичного мислення;
- ціннісні орієнтації та інтереси;
- ставлення членів команди до своїх обов'язків;
- ставлення студентів до навчання;
- реальні й потенційні можливості студентів тощо.

Під час дослідження прояву критичного мислення у студентів за основу беруться такі показники, як висловлювання оціночних суджень, уміння розпізнавати свої помилки й давати їм оцінку.

У разі формування критичного мислення системоутворювальною умовою виступає усвідомлена й мотивована участь художника у спільно-рефлексивній чи індивідуалізованій діяльності. Організацію діяльнісного формування критичного мислення можна забезпечити за допомогою двох форм педагогічної взаємодії. Перша представлена переважною спільно-рефлексивною діяльністю того, хто навчається, порівняно з навчальною діяльністю педагога зі створення особистісно

значущого результату (певного рівня сформованості критичного мислення), друга – індивідуалізованою (самостійною) діяльністю того, хто навчається. Спільно-рефлексивна діяльність у разі уявлення змісту досліджуваного об'єкта у схемі системи операцій передбачає розподіл операцій між учасниками, а їхніх зв'язків – між собою. А індивідуалізована діяльність має на увазі самостійне дослідження об'єкта за допомогою готових чи розроблених алгоритмів, а також оцінювання своєї діяльності.

Проте значних результатів формування критичного мислення можна досягти, якщо майбутні художники свідомо братимуть участь у цій діяльності. Поєднання пізнавального інтересу й позитивної мотивації сприяє трансформації пізнавальних мотивів у особистісні, що веде до поступового перетворення діяльності на реальну предметну. Слід зазначити, що тут цілепокладання (здатність постановки цілей своєї діяльності) не обмежене завданнями засвоєння вже кимось здобутих знань і спробами їхнього запам'ятовування, а засвоєння знань набуває особистісного сенсу з перспективою використання їх у майбутньому. Головне – це викликати мотивацію і спрямувати діяльність майбутніх фахівців на пізнання освітніх об'єктів і вирішення проблем, пов'язаних із ними. Ефективна навчальна ситуація дає можливість знайомства не з одним, а з кількома аналогічними зразками наукової думки. Виникає педагогічна напруженість, у якій студент входить у різноманітний культурний простір, що забезпечує динаміку його подальших освітніх процесів, допомагаючи виробляти навички самовизначення у поліваріантних ситуаціях.

Відправною точкою для наступної педагогічної умови (орієнтація спільно-рефлексивної або індивідуалізованої діяльності особистості на реалізацію поетапної і комплексної роботи з формування компонентів критичного мислення) служать особливості логічного мислення учасників, а саме: перехід на стадію розумового моделювання реальних і гіпотетичних об'єктів і явищ, рефлексивне управління власним мисленням та оцінка результатів мисленнєвої діяльності інших учасників освітнього процесу.

У рамках спільно-рефлексивної чи індивідуалізованої діяльності засвоєння нового знання відбувається за допомогою спеціально організованого формування розумових операцій у художників. Залучається апеляція до їхнього досвіду, актуалізуються наявні знання, проводиться навчання здійснення аналітико-синтетичних операцій з виявлення суттєвих ознак понять, явищ і способів дій, застосування на практиці за допомогою встановлення їхнього складу й послідовності у вигляді побудови зразків міркування (програми

операцій), що сприяють самостійному отриманню нового знання, включенню його у систему, трансляції іншим суб'єктам.

Важливою педагогічною умовою формування критичного мислення в художників можна вважати використання в процесі їхньої професійної підготовки новітніх інтерактивних методів, у тому числі й методів дистанційного навчання з використанням інформаційно-телекомунікаційних технологій. Застосування цих методів розширює можливості процесу формування критичного мислення. Для розвитку критичності мислення можна використовувати такі методи та прийоми, як: мозковий штурм, інсерт, рольова гра, вільний лист, синквейн, кластер, взаємоопитування, перехресна дискусія. На нашу думку, ефективними у формуванні критичного мислення майбутніх художників можуть також бути метод реалізації теорії рішень винахідницьких завдань (ТРІЗ), а також метод застосування штучного інтелекту.

Винахідницьке завдання – це завдання, яке не має очевидного вирішення за допомогою звичайних методів. Для його вирішення необхідно винаходити щось нове, мінімізувавши транзакційні витрати. Основний акцент у рамках ТРІЗ робиться саме на вирішенні творчих завдань [2]. Мета – розвиток творчого та критичного мислення.

Рішення винахідницьких завдань містить три ключові етапи – аналітичний, оперативний і синтетичний.

Аналітичний етап передбачає формулювання завдання, виділення протиріч, що перешкоджають прямому вирішенню відомими способами. На цьому етапі відбувається аналіз інформації про завдання, метою якого є встановлення ключової суперечності й визначення причини суперечності.

Аналітичний етап складається з таких кроків:

- постановка завдання;
- виділення ключової ланки завдання, що містить протиріччя;
- виділення ключового протиріччя;
- виділення причин протиріччя.

На оперативному етапі відбувається ліквідація протиріч (у т.ч. застосування наявних способів вирішення, виділення ресурсів). Оперативний етап включає пошук механізмів усунення причини протиріччя, виділеної на попередньому етапі. Спочатку пошук починається з дослідження наявних способів розв'язання. Далі слідує пошук нових способів вирішення в межах заданої системи, у зовнішньому середовищі, у сусідніх системах.

Синтетичний етап передбачає встановлення відповідності між елементами допрацьованої системи і зміненим елементом (система реформується, наводиться відповідно до оновленого елемента). Синтетичний етап полягає у внесенні змін



до елементів системи, що залишилися, з метою приведення їх у відповідність до оновленого елементу, у якому на попередньому етапі було усунуто протиріччя. Синтетична стадія включає такі кроки, як:

- зміна системи;
- зміна методів використання системи;
- оцінка того, чи можна застосовувати отриманий у ході розв'язання задачі метод для вирішення інших задач;
- оцінка одержаного винаходу.

З метою формування критичного мислення майбутнього художника як методичний інструмент доцільно застосовувати штучний інтелект [5]. Штучний інтелект всупереч поширеній думці пов'язаний не тільки з технікою і технологіями, а впливає також і на художнє середовище й освіту загалом. Це також стосується діяльності художників.

Роль і місце штучного інтелекту у творчій діяльності, у тому числі на художньому факультеті вищого навчального закладу, можуть бути визначені за допомогою аналізу досягнень напряму у сфері мистецтва та галузі освіти. Художник-педагог у професійній практиці за допомогою відповідних інструментів і комп'ютерної техніки вирішує такі завдання:

- удосконалення форм організації освітнього процесу;
- використання сучасних педагогічних технологій;
- залучення майбутніх художників до пізнавального процесу, розкриття їхнього потенціалу в аспектах творчості, інтелекту, моральності та інших якостей, важливих для творчої особистості;
- залучення студентів до художньої культури, творчого самовираження тощо [3].

Відповідно, основними принципами ефективного використання методів активного навчання є такі як: принцип проблемності; принцип особистісної взаємодії; принцип єдності розвитку кожного учасника та групи загалом; принцип самонавчання з урахуванням рефлексії.

Використання проектного методу як педагогічної умови формування у майбутніх художників критичного мислення у командній формі організації навчання уможливує розвиток творчих здібностей студентів, формування умінь, навичок ділової взаємодії та співробітництва внаслідок взаємодії викладача і студента.

Поняття «проект» має латинське походження і спочатку означало «кинутий вперед», а потім поступово набуло значення «планування» та «задум» [8].

Проектний метод – це спосіб досягнення мети навчання шляхом поглибленого дослідження значимих для здобувачів освіти питань. Проектне

навчання зосереджене на студентах, які долучені до проекту і спрямовують свою діяльність на вирішення творчої проблеми. У проектному навчанні майбутні художники виконують реальні завдання, вирішують проблеми й демонструють результати проекту через самостійну роботу та групове співробітництво [10]. Тобто проектний метод – це динамічний метод навчання, який дозволяє майбутнім фахівцям досліджувати й вивчати реальні проблеми. Цей вид навчання ґрунтується на реальності, яка допомагає підвищити інтерес і ентузіазм студентів. Метод проекту дозволяє поглибити розуміння навчання як процесу формування професійних компетентностей майбутніх художників і розвитку професійного критичного мислення. У проекті здобувачі освіти мають можливість покращити свої методи самонавчання, мислення й дослідження, щоб розвивати звички і здібності до самостійного навчання, досліджень, співробітництва та обміну думками з іншими, а також до інновацій. У такий спосіб майбутні художники покращують свої якості критичного мислення.

Складовими компонентами використання проектного методу в процесі навчання є «система актів взаємодії навчання та студентів; діяльність педагога з регулювання взаємодії окремих студентів і груп з метою створення позитивних міжособистісних відносин, створення емоційного фону» [12].

Інтегративною педагогічною умовою формування критичного мислення у майбутніх художників є забезпечення цілісності й безперервності цього процесу в їхній професійній підготовці.

У ході теоретичного аналізу було з'ясовано, що критичне мислення не формується стихійно в процесі життєдіяльності, для його виникнення і розвитку потрібне спеціальне навчання з використанням особливих педагогічних засобів. При цьому важливу роль відіграє правильний вибір форм організаційного навчання, оскільки вміння критично мислити виробляється в умовах взаємодії педагога та студента в процесі вирішення творчих завдань.

**Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку.** На основі аналізу наукових джерел вітчизняних і зарубіжних учених з'ясовано, що критичне мислення розуміється як спосіб мислення, що дозволяє підбирати, аналізувати й оцінювати інформацію, необхідну для аргументованого міркування та ухвалення рішення. Встановлено, що характерними особливостями розвиненого критичного мислення є відкритість до нових ідей, здатність сумніватися. У критичному мисленні передбачається засвоєння таких навичок: вміння знаходити у суперечках аргументи, вміння дивитися на вже відомі факти з нової точки зору, вміння відрізнити факти від припущень, виділяти причинно-наслідкові

зв'язки, виявляти помилки, якщо вони є, знаходити раціональні способи усунення помилок у міркуваннях. Формування критичного мислення уможливорює процес набуття суб'єктом здатності критичності й рефлексії, уміння ставити під сумнів безліч сформованих точок зору на явище, уміння висувати тези та їх аргументувати. Критичне мислення забезпечує процеси самопізнання, самоосвіти, самореалізації особистості, відкриває можливості виходу суб'єкта за межі заданих відносин, сформованих зв'язків. Опанувавши критичне мислення, майбутні художники набувають здатності до цілепокладання, проєктування, програмування та корекції своїх дій, оцінки результату власної діяльності.

Отже, проблема формування критичного мислення у майбутніх художників є актуальною та сучасною. Творче мислення забезпечує креативність фахівця, а представлені у статті педагогічні умови дозволяють забезпечити середній і високий рівні формування критичного мислення у майбутніх художників. Тому нами розроблено методіку формування критичного мислення художників, пов'язану з раціональним поєднанням різноманітних форм і методів, які дозволяють моделювати зміст професійної підготовки майбутніх фахівців і формувати потребу в застосуванні критичного мислення, яка буде представлена в подальших публікаціях.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О.Є. Теоретичні підходи до створення моделі педагогічної обдарованості. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : монографія / О.А. Дубасенюк та ін. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. С. 175–215.
2. Бова І.М. Теорія рішення винахідницьких задач як чинник розвитку творчого потенціалу учнів на уроках української мови. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 4. С. 197–203. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo\\_2016\\_4\\_39](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2016_4_39).
3. Волинець В. Вплив штучного інтелекту на сучасне мистецтво: можливості та виклики. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері*. 2023. № 6 (1). С. 21–31.
4. Дециньський Л.Є., Терський С.В., Зінкевич Р.Д., Денісов Я.Я. Історія української та зарубіжної культури : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Львів : Бескид Біт, 2008. 251 с.
5. Діденко Л.В. Особливості впровадження штучного інтелекту в сучасну вищу освіту. *Технології добросовісного використання штучного інтелекту у сфері освіти та науки* : матеріали всеукр. наук.-пед. підвищ. кваліф. (м. Одеса, 31 липня – 10 вересня 2023 р.). Одеса, 2023. С. 85–89. URL: [https://cuesc.org.ua/images/informlist/Maket\\_advanced\\_training\\_PSAU.pdf](https://cuesc.org.ua/images/informlist/Maket_advanced_training_PSAU.pdf).
6. Жидкова Н. Критичне мислення у розвитку творчості учнів на уроках суспільствознавчих предметів. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4. С. 180–191.
7. Одинцова Г.Ю. Роль установки у формуванні креативного мислення юриста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2016. 252 с.
8. Парамзіна С.В. Проєктування як особливий вид діяльності. *Отримання знань. Дистанційна підтримка освіти школярів*. URL: <https://disted.edu.vn.ua/courses/learn/8203>.
9. Починкова М.М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2021. 572 с.
10. Проєктні технології навчання учнів професійно-технічних навчальних закладів (для педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів) : довідник / Л.А. Романов та ін. Київ : ПІТО НАПН України, 2018. 92 с.
11. Розвиток критичного мислення молодших школярів в умовах Нової української школи : методичний посібник / автор-уклад. Н.Б. Ларіонова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 64 с.
12. Теорія і практика проєктного навчання у професійно-технічних навчальних закладах : монографія / В.М. Аніщенко та ін. Житомир : «Полісся», 2019. 208 с.
13. Dewey J. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA : D.C. Heath & Co Publishers. URL: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkpozje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1434306](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkpozje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1434306).
14. Paul R.W., Elder L., Bartell T. California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED437379/>.
15. Paul R., Elder L. *The Critical Thinking Reading and Writing Test*. Tomales, CA : Foundation for Critical Thinking, 2006. 68 p.

## REFERENCES

1. Antonova, O.E. (2006). Teoretychni pidkhody do stvorennia modeli pedahohichnoi obdarovanosti [Theoretical approaches to creating a model of pedagogical giftedness]. *Professional and pedagogical education: modern conceptual models and development trends: monograph* / O.A. Dubaseniuk et al. Zhytomyr. P. 175–215.
2. Bova, I.M. (2016). Teoriia rishennia vynakhidnytskykh zadach yak chynnyk rozvytku tvorchoho potentsialu uchniv na urokakh ukraïnskoi movy [The theory of solving inventive problems as a factor in the development of students' creative potential in Ukrainian language classes]. *Tavriyskyi herald of education*. № 4. P. 197–203. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo\\_2016\\_4\\_39](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2016_4_39).
3. Volynets, V. (2023.) Vplyv shtuchnoho intelektu na suchasne mystetstvo: mozhyvosti ta vyklyky [The impact of artificial intelligence on modern art: opportunities and challenges]. *Digital platform: information technologies in the socio-cultural sphere*. № 6 (1). P. 21–31.
4. Deshchynskyi, L.E., Terskyi, S.V., Zinkevich, R.D., Denisov, Y.Ya. (2008). Istoriiia ukraïnskoi ta zarubizhnoi kultury [History of Ukrainian and foreign culture]. Lviv. 251 p. [in Ukrainian].
5. Didenko, L.V. (2023). Osoblyvosti vprovadzhenia shtuchnoho intelektu v suchasnu vyshchu osvitu [Peculiarities of introduction of artificial intelligence in modern higher education]. *Technologies of virtuous use of artificial intelligence in the field of education and science: materials of the All-Ukrainian scientific and pedagogical professional development* (Odesa, July 31 – September 10, 2023). P. 85–89. Retrieved from: [https://cuesc.org.ua/images/informlist/Maket\\_advanced\\_training\\_PSAU.pdf](https://cuesc.org.ua/images/informlist/Maket_advanced_training_PSAU.pdf).
6. Zhidkova, N. (2020). Krytychne myslennia u rozvytku tvorchosti uchniv na urokakh suspilstvoznavchykh predmetiv [Critical thinking in the development of students' creativity in social science lessons]. *Ukrainian Pedagogical Journal*. № 4. P. 180–191.
7. Odintsova, G.Yu. (2016). Rol ustanovky u formuvanni kreatyvnoho myslennia yurysta [The role of attitude in the formation of creative thinking of a lawyer]: diss. ... candidate of Psychological Sciences: 19.00.01. Kyiv, 2016. 252 p. [in Ukrainian].
8. Paramzina, S.V. Proiektuvannia yak osoblyvyi vyd diialnosti [Design as a special type of activity]. *Obtaining knowledge. Remote support of schoolchildren's education*. Retrieved from: <https://disted.edu.vn.ua/courses/learn/8203>.
9. Pochynkova, M.M. (2021). Formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of critical thinking of future primary school teachers in the process of professional training]: dissertation. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.04. Starobilsk. 572 c. [in Ukrainian].
10. Proektni tekhnolohii navchannia uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv (dlia pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv): dovidnyk [Design technologies of education of students of vocational and technical educational institutions (for pedagogical workers of vocational and technical educational institutions)]: reference book / L.A. Romanov and others. Kyiv, 2018. 92 p. [in Ukrainian].
11. Rozvytok krytychnoho myslennia molodshykh shkoliariv v umovakh Novoi ukraïnskoi shkoly: metodyichniy posibnyk [Development of critical thinking of younger schoolchildren in the conditions of the New Ukrainian School]: method. manual / author-composer N.B. Larionova. Kharkiv, 2019. 64 p. [in Ukrainian].
12. Teoriia i praktyka proektnoho navchannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: monohrafiia [Theory and practice of project-based learning in vocational and technical educational institutions: monograph] / V.M. Anishchenko and others. Zhytomyr. 208 p. [in Ukrainian].
13. Dewey J. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers. Retrieved from: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1434306](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1434306).
14. Paul R.W., Elder L., Bartell T. California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED437379/>.
15. Paul R., Elder L. (2006). The Critical Thinking Reading and Writing Test. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking, 68 p. [in English].

## КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

**Луцан Н. І.**

*доктор педагогічних наук,  
професор кафедри початкової освіти  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, Україна  
[orcid.org/0000-0001-6239-1535](https://orcid.org/0000-0001-6239-1535)  
[lutsan.nadia@gmail.com](mailto:lutsan.nadia@gmail.com)*

**Сащенко Є. С.**

*аспірант кафедри початкової освіти  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, Україна  
[orcid.org/0009-0000-1999-5018](https://orcid.org/0009-0000-1999-5018)  
[jenialtds@gmail.com](mailto:jenialtds@gmail.com)*

**Ключові слова:** комунікативна культура, комунікація, комунікативність, професійна культура, сфера обслуговування.

Статтю присвячено одній з актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування. Основна увага зосереджується на розкритті сутності поняття «комунікативна культура майбутніх фахівців сфери обслуговування». Зазначено, що проблема формування комунікативної культури працівників сфери обслуговування, для яких формування комунікативних навичок є обов'язковим компонентом їхньої майбутньої фахової діяльності, потребує подальшого науково-педагогічного дослідження. Розглянуто підходи науковців до визначення сутності понять «комунікативна культура», «комунікативна культура фахівця сфери обслуговування». Визначено, що комунікативна культура – це складне динамічне особистісне утворення, що відображає соціально зумовлений рівень розвитку особистості, її готовність до комунікативної діяльності. Зазначено, що комунікативна культура фахівця сфери обслуговування – це сформована властивість особистості, яка об'єднує комунікативні знання, цінності та досвід, реалізація яких дає змогу досягти взаєморозуміння між суб'єктами діяльності та виділити такі компоненти: культура мислення, культура почуттів, культура здоров'я і культура мовлення. Установлено, що комунікативна культура є невід'ємним складником загальної професійної культури, вона дає змогу працівникам сфери обслуговування створювати висловлювання, здійснювати мовленнєву діяльність. Саме високий рівень розвитку комунікативної культури фахівця забезпечує успішність виконання професійних обов'язків, своєчасного вирішення поточних завдань. Доведено, комунікативна культура фахівця сфери обслуговування є комплексною характеристикою особистості як суб'єкта професійної діяльності, що сприяє його особистісному та професійному зростанню та забезпечує реалізацію професійної компетентності в процесі надання послуг. Важливим аспектом комунікативної культури особистості, що сприяє продуктивній взаємодії у сфері обслуговування, є професійне спілкування.

## COMMUNICATIVE CULTURE AS A NECESSARY CONDITION FOR THE EFFECTIVE ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SERVICE FIELD

**Lutsan N. I.**

*Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor at the Department of Primary Education  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine  
orcid.org/0000-0001-6239-1535  
lutsan.nadia@gmail.com*

**Sashchenko E. S.**

*Postgraduate Student at the Department of Primary Education  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine  
orcid.org/0009-0000-1999-5018  
jenialtds@gmail.com*

**Key words:** *communicative culture, communication, communicativeness, professional culture, service sphere.*

The article is devoted to one of the urgent problems of training future specialists in the field of service. The main focus is on revealing the essence of the concept of communicative culture of future specialists in the field of service. It is noted that the problem of forming the communicative culture of service workers, for whom the formation of communicative skills is a mandatory component of their future professional activity, requires further scientific and pedagogical research. The approaches of scientists to defining the essence of the concept of «communicative culture», «communicative culture of a service specialist» were considered. It was determined that communicative culture is a complex dynamic personal formation that reflects the socially determined level of personality development, its readiness for communicative activity. It is noted that the communicative culture of a service specialist is a formed personality trait that combines communicative knowledge, values and experience, the implementation of which allows to achieve mutual understanding between the subjects of activity and to highlight the following components: culture of thinking, culture of feelings, culture of health and speech culture. It has been established that communicative culture is an integral component of the general professional culture, it enables employees of the service sector to create statements and perform speech activities. It is the high level of development of a specialist's communicative culture that ensures the successful performance of professional duties and the timely resolution of current tasks. It has been proven that the communicative culture of a service specialist is a complex characteristic of an individual as a subject of professional activity, which contributes to his personal and professional growth and ensures the realization of professional competence in the process of providing services. An important aspect of a person's communicative culture, which contributes to productive interaction in the service sector, is professional communication.

**Постановка проблеми.** Нові соціально-економічні реалії, вступ України до Світової організації торгівлі та прагнення приєднатися до Європейського Співтовариства спричинили зміни в усіх

сферах суспільного життя, особливо в системі освіти, яка забезпечує відтворення інтелектуального та духовного потенціалу країни, науки, культури та соціально-виробничої сфери.

В умовах інтеграції України у європейський комунікаційний і освітній простір зростають запити суспільства до професій, зайнятих у наданні різноманітних послуг, отже, і до професійної підготовки фахівців у галузі сфери обслуговування, у тому числі до формування комунікативної компетентності як однієї з найважливіших ознак їхнього професіоналізму. Їх навчання спрямоване на забезпечення цієї галузі економіки висококваліфікованими кадрами з достатніми знаннями, уміннями та навичками, сформованими якостями та ціннісними установками, тобто з належним рівнем професійної компетентності, загальної та професійної культури.

Складні умови сьогодення висувують нові вимоги до професійної підготовки майбутнього спеціаліста сфери послуг, що зумовлює необхідність формування у нього професійної культури і, відповідно, ціннісного ставлення до своєї професії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема компетентнісного підходу до освіти широко досліджується науковцями (Н. Бібік, Н. Денисова, В. Краєвський, І. Ніконенко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.), які підкреслюють його важливість для професійної підготовки фахівців. Вони вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок має на меті вдосконалити власні здібності, сприяти культурному розвитку особистості, формувати здатність швидко реагувати на вимоги часу.

Проблеми професійної культури відображено в наукових працях В. Андрущенка, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, С. Сисоевої та ін. У дослідженнях С. Амеліної, В. Барковського, А. Білоножко, Т. Василишиної, С. Вітвицької, Н. Волкової, М. Дороніної, І. Зязюна, О. Каверіної. Комунікативна культура розглядається як важлива характеристика фахівця і є невід'ємною частиною професійно-педагогічної культури й культури особистості зокрема.

Формування комунікативної культури фахівців різного профілю у сфері вищої освіти досліджували О. Бовдир, Л. Іванченко, О. Запара, В. Майковська, Н. Мітрова, В. Садовська, С. Сарновська, Г. Тимченко, М. Шовкун, Н. Юрченко та ін.

В останні роки у працях Н. Волкової, С. Мусатова, С. Ольховецького, Л. Паламар, В. Полторацької, С. Рябушко, Г. Сагач, В. Тернопільської, Л. Шепеленко, Е. Яценко та ін. досліджувалися питання формування комунікативної культури особистості. У цих дослідженнях особлива увага приділяється комунікативній взаємодії, психологічним аспектам комунікативної підготовки студентів, умовам навчання для формування комунікативної культури, індивідуальних комунікативних умінь і навичок.

Незважаючи на те що підготовці спеціалістів сфери обслуговування присвячено велику кількість наукових праць, питання формування комунікативної культури спеціалістів сфери обслуговування, для яких комунікативна культура є обов'язковим складником майбутньої професійної діяльності, потребує подальшого науково-педагогічного дослідження.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати та проаналізувати особливості формування комунікативної культури та окреслити необхідні умови щодо її формування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Процес формування професійної свідомості та культури працівників сфери обслуговування відбувається у певному соціальному середовищі, яке так чи інакше впливає на всі процеси, що в ньому відбуваються. Соціальне середовище – явище з дуже складною структурою, окрім суб'єкта, слід виділяти також засоби, форми, методи, принципи діяльності, причинно-наслідкові зв'язки тощо. Тому доцільно розглянути ці чинники з погляду їхнього суб'єктивного та об'єктивного впливу.

Професійна культура особистості, безперечно, передбачає володіння професійними знаннями, уміннями та навичками, серед яких значне місце належить знанням норм і правил міжособистісної взаємодії, умінням та навичкам спілкування, адекватного донесення інформації, рефлексії власної професійної діяльності.

Комунікативна культура майбутнього працівника сфери послуг – це властивість особистості, яка об'єднує комунікативні знання, цінності та досвід, реалізація яких дає змогу досягти взаєморозуміння між суб'єктами діяльності та виділити такі компоненти, як культура мислення, культура почуттів, культура здоров'я і культура мовлення. Комунікативна культура є основою загальної професійної культури працівників сфери обслуговування.

Розглянемо феномен «комунікативна культура». О. Гаврилюк визначає її як складне динамічне особистісне утворення, що відображає соціально зумовлений рівень розвитку особистості, її готовність до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб у самореалізації та спосіб досягнення мети у спілкуванні, плідну доброзичливу взаємодію людей у різних сферах життєдіяльності як складника комунікативної культури, як невід'ємної її частини [1]. В. Садова, своєю чергою, аналізує комунікативну культуру як складне особистісне утворення, що поєднує мистецтво мовлення та слухання, об'єктивне сприйняття та правильне розуміння особистості, сприяє побудові гуманних взаєностосунків і досягненню ефективної взаємодії на основі спільних інтересів [5].

Водночас О. Уваркіна вважає, що комунікативна культура особистості – це комплекс комунікативних знань, умінь і властивостей особистості, тобто сукупність стосунків, які взаємодіють з іншими людьми у вигляді можливих і реальних моделей поведінки, свідомо, цивілізована властивість особистості, яка ґрунтується на рисах характеру, особистісних якостях, комунікативних та організаторських здібностях, потребі в спілкуванні й контакті з оточуючими, що формується на основі здобутих знань та вмінь і виражається в умінні виконувати комунікативну діяльність за певних умов [6].

Продовжуючи аналіз різних підходів до розкриття сутності досліджуваного поняття, зазначимо, що Л. Пономаренко аналізує комунікативну культуру у двох значеннях: по-перше, як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених суспільством і людьми, що характеризує певний рівень розвитку, за допомогою якого відбувається обмін інформацією між системами в природі; по-друге, за ступенем соціального і розумового розвитку індивіда, як змістовний аспект соціальної взаємодії, що сприяє реалізації соціальної спільності за збереження індивідуальності кожного її елемента [4].

Важливим показниками сформованості комунікативної культури працівників сфери обслуговування є їх упевненість щодо власної життєвої позиції, пріоритетне значення комунікативної як сутнісного сенсу життя.

Ми вважаємо, що однією з найважливіших професійних якостей компетентного працівника сфери обслуговування є комунікативність, оскільки він працює у сфері «людина – людина», що передбачає постійну співпрацю у системі міжособистісних стосунків.

Як свідчать результати нашого дослідження, термін «комунікація» може розглядатись і як окремий випадок зв'язку, спілкування – як окремий випадок взаємодії. Уважаємо, що саме такий підхід є важливим для розуміння комунікативної культури як предмета педагогічного аналізу, оскільки дає змогу розглянути різноманітні чинники, що впливають на формування комунікативної культури особистості. Проблеми комунікації на рівні взаємодії ми розглядаємо з погляду суб'єктів взаємодії, у ролі яких можуть виступати соціальні інститути, окремі люди, установи, організації тощо.

У рамках формування комунікативної компетентності виділяються три етапи формування комунікативних умінь. В основу кожного з них покладений рівень, на якому відбувається процес спілкування.

Перший етап спрямований на розвиток умінь висловлювати одну думку, одне твердження у пев-

ній галузі. Цей процес дає змогу маніпулювати певними мовними шаблонами, які змінюються та розширюються залежно від завдання. Другий етап розпочинається, коли студенти починають звертати увагу на висловлювання своїх одногрупників, сперечатися з ними, порівнювати, висловлювати власні думки та встановлювати зв'язки. Третій етап розвитку комунікативної компетентності характеризується логічним та доречним висловлюванням у мікрогрупах та в парах, розвитком умінь висловлювати своє особисте ставлення до фактів і подій, урахування при цьому ставлення та висловлювання співрозмовників.

**Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку.** Отже, комунікативна культура особистості є соціальним феноменом у широкому розумінні. Саме в комунікативному процесі як процесі обміну інформацією та думками визначаються статуси речей і суб'єктів комунікації, тому вимоги до комунікативної культури майбутніх фахівців є запорукою їхнього професіоналізму. Становлення та розвиток професійної культури фахівця сфери обслуговування залежать, передусім, від формування їхньої комунікативної культури, що виражається не лише в досконалому володінні мовою на вербальному і невербальному рівнях, а й у вмінні спілкуватися з дотриманням морально-етичних норм і врахуванням психологічних особливостей співрозмовника.

Комунікативна культура фахівця сфери обслуговування є комплексною характеристикою особистості як суб'єкта професійної діяльності, що сприяє його особистісному та професійному зростанню та забезпечує реалізацію професійної компетентності в процесі надання послуг. Важливим аспектом комунікативної культури особистості, що сприяє продуктивній взаємодії у сфері обслуговування, є професійне спілкування. Правильно сформована комунікативна культура майбутнього фахівця будь-якої спеціальності уможливіє подальше професійне зростання та самореалізацію фахівця.

Для фахівців професій «людина – людина» вміння спілкуватися, знання закономірностей, функцій, видів, форм, рівнів і методів впливу на людей є однією з основних умов досягнення високого рівня професіоналізму, оскільки за умов контакту можна створити повний образ людини, її бажань і потреб. Тому знання природи спілкування, його особливостей і проблем формує основу для реалізації та вдосконалення відносин з оточуючими, у тому числі в професійній сфері.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у створенні цілісної моделі формування комунікативної культури фахівця сфери обслуговування у ЗВО.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилюк О.О. Формування комунікативної культури студентів вищих педагогічних закладів засобами поза аудиторної роботи. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2001. Вип. 5. С. 115–160.
2. Культура ділового спілкування : навчальний посібник / уклад. Л.Г. Зубенко, В.Д. Немцов. Київ : ЕксОб, 2000. 200 с.
3. Паламар Л. Методологічні основи формування мовної особистості. *Третій Міжнародний конгрес україністів. Мовознавство*. Харків, 1996. С. 57–60.
4. Пономаренко Л.А. Основні структурні компоненти комунікативної культури майбутнього психолога. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2009. № 2(22). С. 112–118.
5. Садова В.В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2000. 18 с.
6. Уваркіна О.В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 22 с.

## REFERENCES

1. Havryliuk O.O. (2001) Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv vyshchyykh pedahohichnykh zakladiv zasobamy poza audytornoj roboty. *Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky : zb. nauk. pr.* K. : NPU. Vyp. 5., 115–160. [in Ukrainian].
2. Kultura dilovoho spilkuvannia : navch. posib. / uklad. Liudmyla Hryhorivna Zubenko, Viktor Dmytrovych Niemtsov. K. : EksOb, 2000. [in Ukrainian].
3. Palamar L. (1996) Metodolohichni osnovy formuvannia movnoi osobystosti // *Tretii Mizhnarodnyi konhres ukrainistiv* : Movoznavstvo. Kh., 57–60. [in Ukrainian].
4. Ponomarenko L.A. (2009) Osnovni strukturni komponenty komunikatyvnoi kultury maibutnoho psykholoha. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii : zb. nauk. pr.* Luhansk., № 2(22), 112–118. [in Ukrainian].
5. Sadova V.V. (2000) Formuvannia komunikatyvnoi kultury vchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi metodychnoi roboty : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Kh., 18 p. [in Ukrainian].
6. Uvarkina O.V. (2003) Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv vyshchyykh medychnykh zakladiv osvity v protsesi vyvchennia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin : avtoref. dys... kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». K., 22 p. [in Ukrainian].



## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

**Соха Н. В.**

*викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0003-3008-4834](https://orcid.org/0000-0003-3008-4834)  
[nsokha031@gmail.com](mailto:nsokha031@gmail.com)*

**Ключові слова:** мова,  
мовлення, компетентність,  
мовна, мовленнєва  
та комунікативна  
компетентності.

У публікації здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння основних понятійних дефініцій «мовна», «мовленнєва» та «комунікативна» компетентності.

Визначено структурні компоненти комунікативно-мовленнєвої компетентності та їх взаємозалежність у процесі комунікації.

Акцентовано увагу на проблемах розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта (Логопедія)», оскільки формування зазначеної компетентності є важливим компонентом фахової підготовки і подальшого професійного становлення. Специфіка професійної діяльності логопеда та корекційного педагога передбачає роботу з дітьми, більшість з яких має порушення психофізичного розвитку, проблеми, які негативно впливають на формування особистості (тривожність, замкнутість, нерівноваженість, невпевненість у власних силах, негативізм, дитячі страхи тощо), що, своєю чергою, позначається на процесах соціальної адаптації. Від високого рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця залежатиме ефективність корекційно-розвиткового процесу, що передбачає подолання проблем міжособистісної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу, відповідно, формування комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти надасть їм можливість професійно керувати психофізіологічним апаратом дитини під час комунікативної діяльності; забезпечити гармонійну діалогічну взаємодію, розвинути тактовність, коректність у спілкуванні; можливість адекватно сприймати та розуміти інших людей; чітко формулювати та аргументувати свої думки; підтримувати позитивний психологічний клімат у колективі; розвивати навички самоконтролю та поліпшити динаміку змін в особистісному розвитку.

Зазначено необхідність створення педагогічних умов для формування комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта (Логопедія)».

Огляд науково-теоретичної бази дослідження доводить, що формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця повинно відбуватися на основі компетентнісного підходу протягом усього навчання, пронизуючі всі види діяльності освітнього процесу.

## FORMATION OF COMMUNICATIVE-SPEECH COMPETENCE OF FUTURE SPEECH THERAPISTS AS A SCIENTIFIC PROBLEM

**Sokha N. V.**

*Lecturer at the Department of Social Pedagogy and Special Education*

*Zaporizhzhia National University*

*Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine*

*orcid.org/0000-0003-3008-4834*

*nsokha031@gmail.com*

**Key words:** *language, speech, language, speech and communicative competence.*

The publication provides a theoretical analysis of scientific approaches to understanding the basic conceptual definitions of «linguistic,» «speech» and «communicative» competence.

Structural components of communicative-speech competence and their interdependence in the process of communication are defined.

Attention is focused on the problems of development of communicative and speech competence of applicants for higher education in the specialty 016 Special Education (Speech Therapy), since the formation of this competence is an important component of professional training and further professional formation. The specificity of the professional activity of the speech therapist and correction teacher involves working with children, most of whom have a violation of psychophysical development, have problems that negatively affect the formation of the personality (anxiety, isolation, unbalance, self-doubt, negativism, children's fears, etc.), which in turn affects the processes of social adaptation. From the high level of formation of communicative-speech competence of the future specialist will depend on the effectiveness of the correctional-developmental process, which involves overcoming the problems of interpersonal communication between all participants in the educational process, respectively, the formation of communicative-speech competence of applicants for higher education will provide them with the opportunity to professionally manage the psychophysiological apparatus of the child during communicative activity; ensure harmonious dialogical interaction, develop tact, correctness in communication; the ability to adequately perceive and understand other people; clearly formulate and argue their thoughts; maintain a positive psychological climate in the team; develop self-control skills and improve the dynamics of changes in personal development.

The need to create pedagogical conditions for the formation of communicative and speech competence of applicants for higher education in the specialty 016 Special Education (Speech Therapy) was indicated.

The review of the scientific and theoretical basis of the study proves that the formation of communicative-speech competence of a future specialist should take place on the basis of a competency approach throughout the training, permeating all types of activities of the educational process.

**Постановка проблеми.** Упровадження інклюзивної освіти та нові соціокультурні вимоги щодо надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами, підтримка сімей, які виховують дітей з ООП, зумовили запит суспільства на підготовку фахівців у галузі спеціальної освіти та логопедії зокрема.

На думку науковців, увесь індивідуальний розвиток дитини, набуття нею знань та життєвого

досвіду пов'язано з мовою, відповідно, прояв будь-якої активності особистості в різних аспектах життєдіяльності пов'язаний із комунікацією.

Від рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності та процесу становлення форм і засобів взаємодії дитини з оточенням залежить формування емоційно-вольової, когнітивної, особистісної сфер дитини як суб'єкта спілкування, а також розвиток осо-

бистісних відносин дитини з навколишнім світом, розвиток її самооцінки. Іншими словами, відбувається особистісний розвиток дитини, який у подальшому визначатиме статус дитини у системі соціальних відносин, формуватиме власне відношення до соціального оточення та надасть можливість регулювати свої стосунки з оточуючими, ставити цілі та досягати необхідних результатів у взаємодії.

Розуміння того, що більшість дітей із різними психофізичними порушеннями має порушення емоційно-вольової, когнітивної, особистісної сфер, мовленнєвого розвитку як первинного, так і вторинного характеру вимагає від майбутнього фахівця логопеда/корекційного педагога високого рівня розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності для здійснення діагностичного, корекційно-розвиткового, профілактичного та соціально-виховного впливу на адресата та досягнень поставлених цілей.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблема формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у здобувачів вищої освіти впродовж тривалого часу є предметом дослідження багатьох науковців. Даній науковій проблемі приділяли увагу А. Богуш, А. Капська, Р. Мартинова, С. Миронова, М. Пентелюк, Н. Гавриш, К. Крутій, О. Корніяка, О. Мартинчук, О. Залевська Л. Мацько, А. Михальська, Г. Сагач, Л. Скуратівський тощо.

Незважаючи на наявність численних досліджень, присвячених проблемі формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів, вважаємо за необхідне дослідити структуру даної компетентності та обґрунтувати її домінуючу позицію у процесі підготовки майбутнього фахівця-логопеда до професійної діяльності.

**Метою дослідження** є науково-теоретичне обґрунтування дефініцій «мовна», «мовленнєва», «комунікативна» компетентності та їх взаємозалежність під час формування комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Для реалізації успішного корекційно-розвиткового логопедичного впливу сучасний фахівець-логопед/корекційний педагог повинен постійно наполегливо вдосконалювати свою комунікативно-мовленнєву грамотність, інакше кажучи, володіти сукупністю знань, умінь й навичок, які дадуть змогу успішно здійснювати мовленнєву комунікацію у стандартних і нестандартних ситуаціях, як в усній, так і писемній формі, тобто досконало оволодіти комунікативно-мовленнєвою компетентністю.

«Компетентність (від лат. *competens, competentis* – здібний, відповідний) – освічений у визначеній галузі; той, хто має право за власними знаннями чи наділеними повноваженнями

виконувати або вирішувати «будь-що», а також це – спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності» (за А. Семеновою) [1].

Загальновідомо, що мова є основним засобом спілкування, за допомогою мови можна висловити будь-яку думку, вона є засобом передачі та обміном досвідом, знаннями, почуттями, ідеями між людьми, соціальними групами, поколіннями тощо.

З'ясування ключових понять засвідчило, що «мова» – це:

- здатність людини говорити, висловлювати свої думки;
- сукупність довільно відтворюваних загальноприйнятих у межах даного суспільства звукових знаків для об'єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил, їх комбінування у процесі вираження думок.

Своєю чергою, «мовлення» – це спілкування людей між собою за допомогою мови: мовна діяльність» [2, с. 682].

Процес мовлення вважається найвищою формою комунікації та є найскладнішою психічною функцією людини – це форма існування свідомості, тобто думок, почуттів, переживань; форма відображення узагальненої дійсності, іншими словами, форма існування мислення.

Орієнтуючись на філософські уявлення про суспільний характер мови, які зумовили формування лінгводидактичних тверджень про те, що:

- мова не є вродженою властивістю людини, а виникла і розвивається внаслідок колективної діяльності, а отже, мову дітей потрібно поступово розвивати у процесі цілеспрямованого, спеціально організованого виховання і навчання;

– поза людським суспільством, мовним середовищем мова розвиватися не може, оскільки мовленнєвий розвиток дитини залежить від розвивального мовленнєвого потенціалу навколишнього середовища: правильного, яскравого, змістового мовлення педагогів і батьків. Дані твердження дають можливість досліджувати поняття «мови та мовлення» в різних аспектах.

У ході тривалих лінгводидактичних та психолінгвістичних досліджень науковцями було виокремлено такі поняття, як «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «комунікативна компетентність». Наше дослідження вимагає уточнення даних понять та встановлення між ними чіткого взаємозв'язку і взаємозалежності.

Одним із перших, хто визначив та ввів у науковий обіг поняття «мовна компетентність», був

американський дослідник Ноем Хомський. Він трактував дане поняття як знання мови, її правил та їх співвідношення саме як абстрактної системи, яка дає можливості нескінченної кількості пропозицій у мовленні.

Сучасні науковці, такі як А. Богуш, Н. Гавриш, О. Корніяка, О. Залевська, виділяють мовну компетентність як підґрунтя розвитку мовленнєвої.

Свою чергою, О. Залевська у своїх наукових працях виділила градацію оволодіння мовою: знання мови (мовна компетентність), володіння мовою (мовленнєва компетентність), користування мовою (комунікативна компетентність).

А. Богуш, Н. Гавриш, О. Шахнарович, Є. Тарасов, Ю. Сорокін розглядають мовну компетентність як засвоєння й усвідомлення мовних норм (фонетичних, лексичних, граматичних, орфоепічних), а у мовленнєвій компетентності виділяють такі складники: лексичний, фонетичний, діамонологічний та комунікативний [3].

Фонетична компетентність включає у себе: правильну вимову всіх звуків та звукосполучень рідної мови відповідно до орфоепічних норм, розвинений фонематичний слух, який дає змогу диференціювати фонемі, а також володіння засобами інтонаційної виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічний наголос тощо).

Лексична компетентність включає у себе наявність певного запасу слів та здатність адекватного їх використання, доречного вживання образних виразів та фразеологічних зворотів.

Свою чергою, граматична компетентність передбачає наявність навичок правильного вживання граматичних форм рідної мови відповідно до норм граматики (рід, число, відмінок тощо).

Таким чином, мовна компетентність визначається науковцями як знання засобів мови, одиниць і категорій усіх рівнів та правил, за якими будуються мовні конструкції, а також як комплексне поняття, що свідчить про рівень навчальних досягнень в оволодінні рідною мовою.

Аналіз теоретичних та практичних досліджень сучасних науковців дає можливість стверджувати, що саме мовна компетентність у подальшому стає джерелом розвитку інших компетентностей: мовленнєвої, комунікативної, соціолінгвістичної, психолінгвістичної культурологічної тощо.

У своїх дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш, О. Корніяка, О. Кучерук говорять про те, що мовна компетентність є підґрунтям розвитку мовленнєвої компетентності – спроможність сприймати та розуміти висловлювання та вміння правильно використовувати правила рідної мови на практиці, а саме висловлювати свої думки, бажання наміри, прохання тощо.

Також О. Кучерук вважає, що мовленнєва компетентність є внутрішнім інтегрованим ново-

утворенням мовної особистості, підкреслюючи, що ефективність формування мовленнєвої компетентності зумовлюється відповідністю форм, методів, технологій навчання та віковими й індивідуальними особливостями.

Якщо розгорнуто подивитися на структуру мовленнєвої компетентності, то в ній ми бачимо мовленнєво-розумові операції, які можуть бути:

- індуктивними: синтез, класифікація, поділ на сегменти, заміна мовних засобів, доповнення синтаксичних конструкцій, асоціації;

- дедуктивними: аналіз, порівняння, узагальнення спільних та відмінних ознак;

- аналітико-синтетичними мовленнєвими чинниками: мовні та мовленнєві здібності, контекст мовленнєвої ситуації, мотиви, цілі мовлення, асоціативний аспект мислення, індивідуально-психологічні особливості носія мови;

- закономірності ефективної мовної поведінки: взаємозв'язок з усіма функціональними механізмами людської психіки (пізнавальними, когнітивними, емоційними);

- взаємозв'язок між семантичним змістом та синтаксичною формою висловлювання.

Досліджуючи проблему мовленнєвої компетентності, Т. Іванчикова структурувала за рівнями та представила систему навичок і вмінь:

- вербально-семантичний (нульовий) рівень, який відображає готовність до засвоєння власних назв предметів, що спирається на можливість асоціації слова та звукового комплексу з предметом; готовність до засвоєння лексики та здійснювати вибір слів; готовність до засвоєння граматичних структур та до самого процесу усного (діамонологічного) й писемного мовлення тощо;

- тезаурусний (перший) рівень. Даний рівень уже відображає готовність до визначення понять, які використовує у власному мовленні індивід; готовність шукати, сприймати та переробляти інформацію отриману з текстів (із можливою опорою на ключові слова, поняття); готовність зіставляти поняття; наявність умінь розгорнутої аргументації, імпровізації у мовленні та надання модального забарвлення власному висловлюванню; можливість оцінки плану власного мовлення та мовлення іншої людини тощо;

- мотиваційно-прагматичний (другий) рівень. Цей рівень відображає діяльнісно-комунікативні потреби комуніканта, а саме: готовність керувати діалогом, досягаючи бажаного ефекту завдяки володінню засобами впливу на співрозмовника; готовність адекватно, цілеспрямовано використовувати ефективні засоби мовлення в різних ситуаціях та з різними співрозмовниками; готовність розрізняти різні стилі мовлення як в усному, так і писемному мовленні; переконливо висловлюватися публічно тощо [4].

Таким чином, підсумовуючи вище сказане про рівні розвитку мовленнєвої компетентності, можемо зазначити, що мовна особистість упродовж усього свого життя постійно вдосконалює свою мовленнєву компетентність у діалоговому та писемному мовленні, у процесі комунікативної діяльності, тим самим набуваючи комунікативної компетентності.

Свою чергою, розвиваючи ідеї Н. Хомського, американський дослідник Дж. Хаймс у 70-х роках ХХ ст. вводить у науковий обіг термін «комунікативна компетентність». Комунікативна компетентність – це компетентність у спілкуванні як результат історично-комунікативного та соціокультурного розвитку суспільства, де комунікативна компетентність особистості визначається специфікою спілкування як культурно зумовленого процесу з усіма особливостями розвитку у сучасних умовах, під впливом обставин соціального середовища, а також на підставі засвоєння контактних зразків взаємодії та загальноприйнятих правил спілкування.

Проблемі комунікативної компетентності у структурі педагогічної діяльності, яка в ній відіграє провідну роль, було присвячено багато наукових праць як вітчизняних, так і зарубіжних учених: Н. Бутенко, Н. Василенко, О. Корець, С. Сисоевої, О. Пометун, Л. Паламар, М. Забродського, М. Пентелок, Н. Голуб, Л. Мацько, О. Корніяки, Т. Вольфовської, М. Canal, Dg. Humes, N. Chomsky, M. Swain, L. Bachman, K. Foss тощо.

Так, М. Забродський визначав комунікативну компетентність як інтегровану особистісну якість, яка забезпечує ситуативну адаптивність та передбачає вільне володіння як вербальними, так і невербальними засобами спілкування [5].

Свою чергою, Н. Голуб зазначає, що комунікативна компетентність – це індивідуальний практичний досвід успішного використання мови та мовлення, а саме знань, умінь й навичок, у різних життєвих ситуаціях, досвід ефективної мовної та мовленнєвої діяльності в процесі пізнання та комунікації [6].

Н. Лопатинська вказує також на те, що існують «складні комунікативні вміння, які розподіляють на: уміння встановити діловий та емоційний контакт з партнерами, уміння організувати пристосування у спілкуванні, уміння здійснювати «комунікативну атаку», уміння втримати і перехопити ініціативу у спілкуванні, уміння спрямовувати процес спілкування на розв'язання педагогічних завдань» [7]. Уважаємо, що ці складні вміння особливо важливі в умовах упровадження інклюзивної освіти, а саме під час взаємодії з батьками, які виховують дітей з ООП. Слід підкреслити також особливо важливі вміння організувати та пристосуватися у спілкуванні з дітьми зі складними, ком-

бінованими порушеннями психофізичного розвитку, уміння спрямовувати процес спілкування на розв'язання педагогічних завдань і будувати багатофункціональні взаємини між учасниками навчально-виховного процесу, навіть у складних ситуаціях.

Узагальнивши визначення дослідників даної проблеми, можемо зазначити, що комунікативна компетентність є системою знань, умінь та навичок особистості, які можуть забезпечити ефективне спілкування завдяки оволодінню суб'єктом усіх видів комунікативно-мовленнєвої діяльності. Це здатність особистості встановлювати, підтримувати необхідні контакти з людьми, взаємодіяти у колективі, виконуючи певні соціальні ролі, залагоджувати розбіжності та конфлікти тощо.

Ми також підтримуємо позицію Т. Серих, яка наголошує на тому, що комунікативна компетентність – це цілісна система внутрішніх ресурсів, можливостей ефективного розв'язання певних фахових завдань [8, с. 215].

**Висновки.** Виходячи з вище сказаного, приходимо до розуміння того, що формування комунікативно-мовленнєвої компетентності корекційного педагога, логопеда займає важливе місце у структурі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Специфіка професійної діяльності логопеда та корекційного педагога передбачає роботу з дітьми, більшість з яких має порушення психофізичного розвитку, проблеми, які негативно впливають на формування особистості (тривожність, замкнутість, неврівноваженість, невпевненість у власних силах, негативізм, дитячі страхи тощо), що, своєю чергою, позначається на процесах соціальної адаптації.

Тому від високого рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця залежатиме ефективність корекційно-розвиткового процесу, що передбачає подолання проблем міжособистісної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу, відповідно, формування комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти дасть їм змогу професійно керувати психофізіологічним апаратом дитини під час комунікативної діяльності; забезпечити гармонійну діалогічну взаємодію, розвинути тактовність, коректність у спілкуванні; можливість адекватно сприймати та розуміти інших людей; чітко формулювати та аргументувати свої думки; підтримувати позитивний психологічний клімат у колективі; розвивати навички самоконтролю та поліпшити динаміку змін в особистісному розвитку.

Спираючись на дослідження даної проблеми, слід зазначити, що формування комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої

освіти потребує певних умов на різних етапах розвитку професійної та особистісної компетентності.

Перш за все, здобувач вищої освіти повинен усвідомлювати необхідність формування власної комунікативно-мовленнєвої компетентності для здійснення успішного професійного становлення та зростання, тобто повинна бути внутрішня мотивація здійснювати цілеспрямоване навчання спілкуванню через різні форми занять, у тому числі через самостійне опрацювання літератури й навіть відповідей на контрольні запитання.

По-друге, студенти повинні глибоко розуміти суть професійної діяльності логопеда/корекційного педагога, а саме що від їхньої фахової обізнаності та високо сформованої комунікативно-мовленнєвої компетентності залежатиме успіх профілактичної, діагностичної, корекційно-розвиткової роботи і, відповідно, успішний процес становлення особистості дитини з ООП та її соціальної адаптації.

Майбутнім логопедам/корекційним педагогам слід пам'ятати, що їхнє мовлення є взірцем для дітей, що виразне та естетичне мовлення стає запорукою стимуляції та розвитку пізнавальної активності дитини з психофізичними порушеннями, оскільки їй важливо навчитися виражати свої емоції, почуття, розуміти інструкції, коментувати свою діяльність, спілкуватися тощо.

Науково-теоретична база дослідження доводить, що формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця повинно відбуватися на основі компетентнісного підходу протягом усього навчання, пронизуючі всі види діяльності освітнього процесу.

Хоча розглянута тема широко висвітлена науковцями, але ми вбачаємо перспективу подальших досліджень в обґрунтуванні методик формування комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти відповідно до фаху логопеда/корекційного педагога та визначення критеріїв рівня сформованості даної компетентності у студентів-випускників.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та гол. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. Т. VIII. С. 682.
3. Власенко О.О. Мовленнєва і мовна компетентності особистості: теоретично-психологічна проєкція. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2021. № 19. С. 119–127.
4. Прокопова О.П. Мовленнєво-комунікативна компетентність як один зі складників професійного становлення фахівця. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2010. № 16. С. 54–57.
5. Андрощук І. Комунікативна компетентність як важливий засіб ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. *Молодь і ринок*. 2022. № 3–4(201–202). С. 34–38.
6. Скрипник Н.І. Функції та етапи формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів словесників гуманітарно-педагогічного коледжу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. VII(82). Issue 202. P. 52–55.
7. Лопатинська Н.А. Мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції у студентів вищих навчальних закладів як складники фахової культури майбутнього корекційного педагога. *Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University*. Kamyanets-Podilsky : Medobory-2006, Issue 5, 2015. P. 187–197.
8. Кузнецова О. Формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів логопедичних груп в умовах педагогічного коледжу: теоретичний аспект. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. Вип. 2(7). С. 215.

#### REFERENCES

1. Dictionary-reference book on professional pedagogy/edited by A. V. Semenova. Odessa : Palmyra, 2006. 221 p.
2. Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language : 250,000 compiled and edited by V.T. Busel. Kyiv : Irpin : Perun. VIII, 2005. P. 682
3. Vlasenko O.O. Speech and linguistic competence of the individual : theoretical and psychological projection. *Bulletin of the National Aviation University*. № 19, 2021. P. 119–127.
4. Prokopova O.P. Speech-communicative competence as one of the components of the professional formation of a specialist. *Collection of scientific works of Kamenetz-Podolsk National University named after Ivan Ohyenko. The series is pedagogical*. № 16, 2010. P. 54–57.

5. Androshchuk I. Communicative competence as an important means of effective interaction of participants in the educational process. *Youth and the Market*, №. 3–4(201–202), 2022. P. 34–38.
6. Skrypnyk N.I. Functions and stages of the formation of professional-speech competence of future teachers of writers of the humanitarian and pedagogical college. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (82), Issue 202, 2019. P. 52–55.
7. Lopatynska N.A. Language, speech and communicative competence of students of higher educational institutions as components of the professional culture of the future correctional teacher. *Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University*. Kamyanets-Podilsky : Medobory-2006, Issue 5, 2015. P. 187–197.
8. Kuznetsova O. Formation of communicative competence of future educators of speech therapy groups in the conditions of a pedagogical college : theoretical aspect. *Social work and social education*. Issue 2 (7), 2021. P. 215.

## FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN ECONOMICS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

**Struk A. V.**

*Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor at the Department of Primary Education  
State Institution of Higher Education  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine  
[orcid.org/0000-0001-6442-8098](https://orcid.org/0000-0001-6442-8098)  
[annastruk2311@gmail.com](mailto:annastruk2311@gmail.com)*

**Halushchak O. V.**

*Postgraduate Student at the Department of Primary Education  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine  
[orcid.org/0009-0002-3762-4565](https://orcid.org/0009-0002-3762-4565)  
[starik1979@gmail.com](mailto:starik1979@gmail.com)*

**Key words:** *competence, communication, communicative competence, future specialists in economic specialties.*

The article is devoted to one of the topical issues of forming professional and communicative competence of future specialists in economic specialties. In particular, the essence of the concept of competence is defined in the philosophical aspect, general scientific approaches to the conceptualization of the concept of competence are described. On the basis of clarifying the relationship between the categories of competence and competencies, the essence of these concepts is clarified and their specificity of use in Ukrainian practice is explained.

The purpose of the article is to identify the main components of future economic specialists' communicative competence in the process of professional training. Competencies are interpreted as a systematically organized potential of a personality that integrates a set of creative resources for the implementation of his/her activities, forms his/her ability to apply knowledge, skills and abilities as a specialist in future professional activities. The concept of competence is formed by cognitive, operational skills, motivational, ethical, social and behavioral components. The language ability in the structure of professional competence is defined as a component of the professional's personality traits. Not only the quality of future professional communication and communication interactions, but also the ability to use a common professional language and achieve personal scientific achievements largely depends on the level of its mastery. Students of higher education institutions majoring in economics can develop an appropriate level of language and communication competence if they develop professional competencies and skills in language, speech and communication. The main skills are: selection of linguistic means in accordance with the communicative conditions of different styles and genres; mastery of linguistic means (especially terminology) in accordance with the norms of the modern Ukrainian literary language; editing various types of texts in scientific and formal business style professional activity. Effective communication in the process of professional activity. Another condition for the formation of an appropriate level of linguistic and communicative competence of a student – a future specialist in the economic field.



## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

**Струк А. В.**

*доктор педагогічних наук,  
професор кафедри початкової освіти  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, Україна  
orcid.org/0000-0001-6442-8098  
annastruk2311@gmail.com*

**Галушак О. В.**

*аспірант кафедри початкової освіти  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, Україна  
orcid.org/0009-0002-3762-4565  
starik1979@gmail.com*

**Ключові слова:**

*компетентність,  
комунікація, комунікативна  
компетентність, майбутні  
фахівці економічних  
спеціальностей.*

Статтю присвячено одній з актуальних проблем формування професійної та комунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей. Зокрема, визначено сутність поняття «компетентність» у філософському аспекті, описано загальнонаукові підходи до концептуалізації цього поняття. На основі з'ясування співвідношення категорій «компетенція» та «компетенції» з'ясовується сутність цих понять та пояснюється їхня специфіка використання в українській практиці.

Мета статті – з'ясувати основні компоненти комунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Компетенції трактуються як системно організований потенціал особистості, який інтегрує комплекс творчих ресурсів для здійснення її діяльності, формує її здатність застосовувати знання, уміння та навички як фахівця у майбутній професійній діяльності. Поняття компетентності формують когнітивні, операційні навички, мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий компоненти. Мовна здатність у структурі професійної компетентності визначається як складова частина властивостей особистості професіонала. Від рівня її засвоєння великою мірою залежить не лише якість майбутнього професійного спілкування та комунікативних взаємодій, а й уміння користуватися загальнопрофесійною мовою та досягати особистих наукових досягнень. Студенти вищих навчальних закладів економічного профілю можуть розвинути належний рівень мовної та комунікативної компетенції за умови розвитку професійних компетенцій і навичок у мові, мовленні та спілкуванні. Основними вміннями є: добір мовних засобів відповідно до комунікативних умов різних стилів і жанрів; володіння мовними засобами (особливо термінологією) відповідно до норми сучасної української літературної мови; редагування різних типів текстів у науковому та офіційно-діловому стилях; ефективне спілкування у процесі професійної діяльності.

**Definition of the problem.** Learning a professional language at a higher education institution is a crucial task that requires a systematic approach, as it involves both the formation of a student's linguistic and communicative competence and the development of his or her linguistic personality. This process takes place in specific social conditions; the social experience acquired by students during their studies is transformed into their own values and orientations, which determines the choice of behavioral norms, including communicative ones. In this context, it is of particular relevance to identify a number of factors that motivate students to consciously engage in speech activity. It is important for our study to find out the social factors that influence the formation of professional and communicative competence of future specialists in economic specialties, in particular, the attitude to the Ukrainian language as a means of learning and future professional communication, the level of awareness of the expediency of improving the knowledge of the state language, the formation of a system of language knowledge necessary for high-quality professional communication, etc.

**The analysis of art history literature.** Many scientific studies are devoted to the theoretical and practical aspects of forming a linguistic personality as a communicatively competent graduate of an educational institution (N. Holub, O. Horoshkina, S. Karaman, L. Matsko, M. Pentiliuk, T. Symonenko, O. Semenoh, V. Tikhosha, etc.), while this issue is constantly in the focus of researchers, as dynamic changes in education make them focus on this issue again and again.

**Presentation of the main material.** One of the strategic directions of development of the national education system is to improve the quality of training of economic personnel, which determines the great relevance of the problem of forming students' professional competence. The outlined problem is related to such important scientific and practical tasks as the development of a methodology for a competency-based approach to training, theoretical foundations for the development of students' key competencies, and ensuring the competitiveness of future specialists in economic specialties.

In our opinion, the idea of a competency-based approach to learning as a principle of education is extremely important and should permeate the training of future specialists in economic specialties, when a student turns from an object into a subject of learning, developing himself as a creative, self-sufficient, original personality.

The main definitions of the competency-based approach – «competence» and «competence» – have been introduced into scientific circulation. Some scholars make little or no distinction between these concepts. It should be noted that these concepts

came to pedagogy from other sciences – psychology, sociology, philosophy and have been used for a short time, which explains their terminological ambiguity.

Let us first characterize the concept of «competence». Competence (lat. *competentia* from *com-peto* – to achieve, to correspond, to fit) is: a range (sphere) of issues in which a person has certain powers, knowledge, experience; a certain range of rights granted by a statute, law or other act to a particular body or official [7].

According to A. Bogush, competence is a qualitative product of a set of knowledge, experience, skills and abilities that contribute to the effective solution of an issue in a particular field of activity [2, c. 102].

The concept of «competence» is narrower and is associated with specific activities, used to denote the knowledge, skills and abilities necessary for the effective performance of actions in a particular field. The Encyclopedia of Education states that a competence is characterized by its specific subject or general nature, which makes it possible to determine the priority areas of formation (educational fields, academic subjects, content areas) [3].

The competency provides an additional opportunity to show educational results in a systematic way, which creates conditions for building specific indicators of student achievement.

The competencies establish the choice of systemic characteristics for designing educational standards, educational literature, and measures of educational quality. Increased attention to competencies is driven by the Council of Europe's recommendations to update education and bring it closer to the needs of society.

According to N. Bibik, the analysis of the context of the use of the concept of «competence» allows us to understand it as a socially fixed educational result. Therefore, competencies can be derived as real requirements for mastering the ways of activity, personality qualities, a set of knowledge, experience, attitudes from a certain field of knowledge that operates in society [1, c. 21].

According to S. Sysoieva, competence is an integrated personal quality of a person that is formed at the stage of training, finalized and developed in the process of practical activity and provides a competent approach to solving professional problems. [5].

The concept of «competence» is interpreted somewhat differently by O. Trifonov, who believes that competence is the acquisition of certain skills, knowledge, life experience that allows you to do or decide something, talk about something, as well as the presence of a person's significant level of initiative, the ability to involve people to achieve a goal, and the willingness to analyze and evaluate the social consequences of their actions. Competence – a personality

quality or a set of qualities, minimum experience in a given field [6].

Thus, a clear distinction between the concepts of «competence» and «competence» makes it possible to determine the essence and vector of the competence approach within the framework of the study.

It is possible to form competencies only by implementing a competency-based approach, which means the focus of the educational process on achieving results.

M. Bulanova-Toporkova defines a professionally competent person as a person who is a highly qualified specialist in the psychological, pedagogical and subject area, able to reproduce professional knowledge, skills and abilities at a high level.

At the same time, there are studies that rightly emphasize that professional competence should be characterized not only by basic knowledge, skills, and abilities, but also by the value orientations of a specialist, the motives of his or her activities, the style of interaction with people, the general personal culture, and the ability to develop one's own creative potential. It should be noted that scientists agree that the concept of competence can neither be opposed nor identified with knowledge or skills.

In view of this, the concepts of «competence», «competence», and «professional competence» are comprehensively analyzed by Ukrainian and foreign scholars. It is worth noting that the strategy for reforming education in Ukraine emphasizes that education in Ukraine has begun to operate with the concept of competence in the aspect offered by European countries. At the same time, there is still no systematic and mutually agreed approach to systematizing the concept of competence and key competencies, which is a necessary component to ensure the integration of Ukrainian education into global processes.

The appeal to the competence approach is due to the need to form a communication direction at the present stage, the requirements for its knowledge and skills, professionally significant competencies and competencies, which will enable a future specialist in economics to act professionally in relevant professional situations.

According to the requirements of educational and professional programs, a student must master important special and general knowledge, be a well-educated personality with a rich potential of theoretical knowledge of an innovative nature, and formed professional competence.

The introduction of the international experience of the competency-based approach in education in Ukraine actualizes the need to substantiate the role of language awareness in the professional competence of a modern economist.

The term «linguistic competence» is an understanding of the meanings of words (those that form

the lexical basis of the language) and knowledge of the rules of their combination and derivation, the ability to form sentences of different semantic and structural types. According to O. Karaman, linguistic competence is the awareness and assimilation of linguistic norms that have developed historically in vocabulary, phonetics, grammar, semantics, stylistics and their adequate application in any human activity in the process of using a particular language [4].

Thus, linguistic competence implies: firstly, knowledge of language units of all its levels (lexical, phonetic, morphological, syntactic and word-formation), and, secondly, it is associated with the formation of abilities to combine an unlimited number of communicative units of a certain semantics on the basis of language material and rules for combining language units. Subject matter competence is the content plan of statements, fragments of the world around us through a person's knowledge of this world. Pragmatic competence implies the ability to use statements in accordance with communicative intentions and situational conditions of speech.

Speech competence is defined by scientists as knowledge of the ways of forming and formulating thoughts with the help of language, which provide the ability to organize and carry out speech action (to realize the communicative intention), as well as the ability to use such means to understand the thoughts of other people and express their own thoughts. A. Bogush considers speech competence to be the ability to adequately and appropriately use language in specific situations of communication (to express one's thoughts, desires, intentions, requests, etc.), to use both linguistic and non-linguistic (facial expressions, gestures, movements) and intonation means of speech expression. The scientist distinguishes lexical, phonetic, grammatical, diametrical and communicative competencies in the speech competence, which are formed in educational and speech activities [2, c. 163].

The concept of communicative competence was proposed by the American scientist D. Hymes, who argued that it is not enough to know only language knowledge and rules for language communication. The scientist defines communicative competence as the ability of a speaker to speak his or her native language with linguistic proficiency and, accordingly, to use the native language adequately in appropriate communication situations, the ability to apply linguistic competence in communication situations. This also requires knowledge of culture and socially important circumstances. D. Hymes considered communicative competence as an integrative formation containing both linguistic and socio-cultural components. The researcher called the units of language and speech used by the participants of communication in accordance with the content of the statement in dif-

ferent spheres and situations of communication as the units of communicative competence.

The analysis of scientific sources convincingly proves that foreign scholars mainly use the term «communicative competence». Meanwhile, in the EU countries, based on the general definitions of the competence approach, two categories are used – the concept of «communicative competence» as a person's ability, readiness and ability to solve communicative tasks, and «communicative competence» as an internal reserve of competence, which is manifested in the availability of communicative knowledge, skills and experience in communicative activities.

The analysis of scientific publications shows that a number of scholars use the term «communicative competence» and define it as a person's ability to communicate, as well as the possession of communicative knowledge, skills and abilities necessary to initiate and maintain the communication process.

The components of communicative competence are linguistic (which is the basis of all types of speech activity, namely: listening and understanding what is heard, dialogic and monologic speech), speech (a high level of knowledge about the phonetic and graphic system of the Ukrainian language in their interconnection is the scientific and linguistic basis of this process) and socio-cultural (knowledge about the culture of the Ukrainian people, its peculiarities in different regions of Ukraine) competences.

Communicative competence provides the possibility of students' communicative and speech activities using linguistic/non-linguistic means of communication. In the study, we consider the competence-communication approach as a methodological basis for modernizing the content of professional education aimed at developing communicative competence in future specialists in economic specialties. Not only communicative knowledge, skills and abilities, but also the ability to apply them effectively in professional activities are crucial and effective for the successful professional speech and communication activities of future economists.

**Conclusions.** Thus, scientific research proves that speaking as a productive type of speech activity is the leading component of a person's communicative competence. Since speech is a means of conveying a message, a tool of work and a means of emotional influence on interlocutors, mastery of language norms of pronunciation, accent and word use, the ability to use its expressive capabilities in different communication conditions is considered a leading condition for the communication process. Accordingly, it is advisable to distinguish phonetic, lexical, syntactic, morphological, spelling, semantic and stylistic competencies in the structure of communicative competence. Thus, as mentioned above, the developed speech skills of students-future specialists in economics are a sign of professional readiness for economic activity.

## BIBLIOGRAPHY

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід у презентації освітніх результатів. *Школа першого ступеня: теорія і практика*. 2004. Вип. 10. С. 24–37.
2. Богущ А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2002. 407 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Караман С.О. Теоретико-прикладні аспекти формування лексичної компетентності студентів в умовах динаміки лексичної норми. *Українська мова і література в школах України*. 2020. № 5. С. 3–7.
5. Сисоєва С. Різниця понять. Чи постраждає зміст закону? *Освіта*. 2015. № 26–27.
6. Трифонова О.С. Формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : монографія. Одеса : Лерадрук, 2012. 467 с.
7. Цимбалюк Я.С. Професійна компетентність: зміст понять. Матеріали *Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів, молодших науковців та студентів*. Одеса : Вид. М.П. Черкасов, 2010. С. 100–104.

## REFERENCES

1. Bibik N.M. (2004) Kompetentnisnyi pidkhd u prezentatsii osvitnikh rezultativ [Competency-based approach in the presentation of educational outcomes]. *Shkola pershoho stupenia: teoriia i praktyka : zb. nauk. pr. Pereiaslav-Khmelnitskoho derzh. ped. un-tu im. H. Skovorody. Pereiaslav-Khmelnitskyi. Vyp. 10. S. 24–37.*
2. Bohush A.M. (2002) *Ukrainske narodoznavstvo v doshkilnomu zakladi [Ukrainian folklore in preschool] : navch. posib. Kyiv : Vyshcha shkola, 407 s.*
3. *Entsyklopediia osvity (2008) / Akad. ped. nauk Ukrainy; hol. red. V.H. Kremin. Kyiv : Yurinkom Inter, 1040 s.*

4. Karaman S.O. (2020) Teoretyko-prykladni aspekty formuvannia leksychnoi kompetentnosti studentiv v umovakh dynamiky leksychnoi normy [Theoretical and Applied Aspects of Forming Students' Lexical Competence in the Context of the Dynamics of the Lexical Norm]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy*. № 5. S. 3–7.
5. Sysoieva S. (2015) Riznytsia poniat. Chy postrazhdaie zmist zakonu? [Difference of concepts. Will the content of the law suffer?] *hazeta «Osvita»* № 26–27.
6. Tryfonova O.S. (2012) Formuvannia movlennievoi osobystosti ditei starshoho doshkilnoho viku [Formation of speech personality of children of senior preschool age] : monohrafiia. Odesa : Vydavnytstvo TOV «Leradruk», 467 s.
7. Tsymbaliuk Ya.S. (2010) Profesiina kompetentnist: zmist poniat [Professional competence: the meaning of the concepts] : materialy vseukr. naukovo-prakt. konf. vykladachiv, molodshykh naukovtsiv ta studentiv. Odesa : Vydavets M.P. Cherkasov. S. 100–104.

## РОЗДІЛ V. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 316.614+159.913]-053.6:[070:004.738.5](477)

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-15>

### РОЗПОВСЮДЖЕНІСТЬ СПОЖИВАННЯ ШОК-КОНТЕНТУ ПІДЛІТКАМИ УКРАЇНИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА: ВПЛИВ НА ЇХ СОЦІАЛІЗАЦІЮ

**Авраменко У. В.**

*викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0002-8083-3728](https://orcid.org/0000-0002-8083-3728)  
[avramenkosp@gmail.com](mailto:avramenkosp@gmail.com)*

**Матвієнко Є. В.**

*студент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0009-0003-8860-0982](https://orcid.org/0009-0003-8860-0982)  
[matvienkoelizaveta8@gmail.com](mailto:matvienkoelizaveta8@gmail.com)*

**Савчин М. М.**

*студент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0009-0008-1966-3038](https://orcid.org/0009-0008-1966-3038)  
[savchinmikhail@gmail.com](mailto:savchinmikhail@gmail.com)*

**Ключові слова:**

*медіаграмотність,  
психогієна, засоби масової  
інформації, соціальні мережі,  
емоційна безпека, шок-  
контент, деструктивний  
інформаційний вплив,  
медіаосвіта, психологічне  
здоров'я, психологічна війна.*

Споживання шокуючого контенту серед підлітків в Україні та його вплив на їх соціалізацію залишається актуальною темою у сучасному світі. Із виникненням нових медіа та соціальних платформ зростає доступність різноманітного контенту, включаючи той, який може впливати на психологічний стан підлітків. Ця стаття покликана розглянути проблему споживання шок-контенту серед підлітків у контексті зростання такого контенту з початком повномасштабного вторгнення в Україну.

Зростання кількості відео, зображень та інших матеріалів, що має негативний вплив на емоційний стан та світогляд молоді, спонукало авторів спробувати зрозуміти масштаб проблеми та вивчити її вплив на соціалізацію підлітків. Це дослідження містить статистичну інформацію, важливу для формування програм із забезпечення здорового психічного розвитку підлітків, а саме досліджено особливості споживання шокуючого контенту серед підлітків.

Дослідження проводилося онлайн із респондентами у віці від 13 до 17 років, які проживають у Запорізькому регіоні (на момент написання статті територія можливих бойових дій). Для збору статистичної інформації використовувалися анкетування та тестування на визначення рівня соціалізації за чотирма компонентами: моральністю, соціальною адаптивністю, соціальною активністю та соціальною автономністю. Визначено рівні схильності до споживання шок-контенту та критерії визначення цих рівнів.

Подано кореляційний аналіз взаємозв'язку споживання шок-контенту підлітками та рівнів їхніх компонентів соціалізації. Ці результати ми вважаємо найбільш цінними в емпіричній частині дослідження. Також емпірична частина дослідження дає відповідь на питання, де саме підлітки знаходять шокуючий контент, який контент вони споживають, їхній емоційний стан після зустрічі з шок-контентом.

Також зібрано статистичну інформацію щодо популярності ЗМІ та типів новин, які цікавлять підлітків. Згідно з отриманими даними, найбільшою популярністю серед опитаних підлітків користується месенджер Telegram. Він є вагомим джерелом інформації та спілкування для більшості молодих українців, але водночас саме ця платформа має найнижчий рівень захищеності від небажаного контенту.

## PREVALENCE OF SHOCK CONTENT CONSUMPTION BY UKRAINIAN TEENAGERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM: INFLUENCE ON THEIR SOCIALIZATION

**Avramenko U. V.**

*Lecturer at the Department of Social Pedagogy and Special Education  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-8083-3728  
avramenkosp@gmail.com*

**Matvienko Ye. V.**

*Student at the Department of Social Pedagogy and Special Education  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0009-0003-8860-0982  
matvienkoelizaveta8@gmail.com*

**Savchyn M. M.**

*Student at the Department of Social Pedagogy and Special Education  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0009-0008-1966-3038  
savchinmikhail@gmail.com*

**Key words:** *media literacy, psychohygiene, mass media, social networks, emotional safety, shock content, destructive information influence, media education, psychological health, psychological warfare.*

The consumption of shocking content among adolescent subscribers in Ukraine is still an actual topic for society. With the rise of new types of media and different social platforms, the availability of diverse content is increasing, including the kind of content that can influence the psychological state of youth. The article examines the problem of the proliferation of shock content among adolescents in the context of the growth of such content with the beginning of a large-scale invasion of Ukraine.

The increase in the number of videos, images, and other materials that hurt the emotional state and worldview of young people prompted the authors to try to understand the scale of the problem and study its impact on the socialization of adolescents. The authors develop effective strategies to protect and support young people in the digital environment. This article contains statistical

information important for providing programs for adolescents' healthy mental development. Specifically, the authors investigated the specific factors that contribute to the consumption of shocking content among adolescents.

The online research involved 66 respondents aged 13 to 17 living in the Zaporizhzhia region (at the time of writing, an area potentially affected by military actions). Data collection for statistical analysis encompassed surveys and tests dedicated to determining the level of socialization across four components: morality, social adaptability, social activity, and social autonomy. The article identifies levels of propensity for consuming shock content and criteria for determining these levels.

The article presents a correlational analysis of the relationship between adolescents' consumption of shock content and the levels of their socialization components. We consider these results to be the most valuable in the empirical part of the study. Also, the empirical part of the study answers the question of where exactly teenagers find shocking content, what content teenagers consume, and the emotional state after encountering shocking content.

Research also compiled statistical information on the popularity of media and types of news that interest adolescents. According to the obtained results, the messaging app Telegram enjoys the highest popularity among surveyed adolescents. It serves as a significant source of information and communication for many young Ukrainians. However, this platform simultaneously exhibits the lowest level of protection against unwanted content.

**Постановка проблеми.** Згідно з останніми дослідженнями [9], чим більше часу підлітки проводять в Інтернеті, тим вищий рівень депресії та інших психічних розладів у них виявляють. Експерти стверджують, що підлітки, які щодня відвідують соціальні мережі, стають надто чутливими до реакції однолітків.

Дані з клініки Carrier від Hackensack Meridian Health в Нью-Джерсі, де кількість звернень невідкладної допомоги зросла на 49% порівняно з минулим роком: серед найпоширеніших діагнозів – депресія, тривожні розлади, суїцидальні думки. Причинами зростання кількості пацієнтів називають наслідки пандемії, підвищення стресу через екологічні та воєнні загрози. Проте ще одним важливим чинником є вплив соціальних мереж, які мають негативний ефект на психічне здоров'я. Зауважимо, що дослідження стосувалося більшою мірою стандартного контенту та його впливу на самооцінку підлітків, а ось вплив шок-контенту на психіку та соціалізацію детально розглянутий не був.

Щороку інформація у світі стає більш доступною завдяки глобальним і локальним медіа. Але з'являється і негативне явище інформаційного шуму, тобто коли інформації занадто багато і з неї важко виділити ключове. До повномасштабного вторгнення була тенденція до загального покращення благополуччя українців, але через інформаційну доступність негативних новин у багатьох людей з'являлося когнітивне викривлення, що ситуація з безпекою окремого громадянина неухильно погіршувалася [13]. Із початком повномасштабної війни як і об'єктивна дійсність

стала небезпечною, так і інформаційний простір зазнав трансформацій у бік збільшення кількості матеріалів насильницького характеру включно з причин ведення інформаційної війни спеціальними службами країни-агресора проти населення України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасний світ є динамічним і швидко розвивається. Із розвитком технологій у ньому з'являються нові явища, одним з яких є шок-контент. Шок-контент – це будь-яка інформація, яка викликає у людини такі емоції, як страх, огида, шок, занепокоєння, емоційне збудження, тривога, сором, але й інтригує, викликає подив. Він може бути представлений у вигляді відео, зображень та в інших форматах. Це поняття у різних інтерпретаціях використовується у різних галузях, найчастіше в маркетингу та ЗМІ.

У маркетингу поняття «шок-контент» у 2014 р. ввів американський маркетолог М. Шефер [15]. ЗМІ використовує шок-контент для висвітлення тем, які можуть бути важкими або неприємними, наприклад документальний відеорепортаж, що може демонструвати вбивства, кров, поранення [8].

Шок-контент широко поширений в Інтернеті. Його можна знайти на сайтах, форумах, у соціальних мережах, месенджерах. Особливо популярний шок-контент серед підлітків. Вони часто шукають його, щоб перевірити свою стійкість до стресу або просто із цікавості.

Існують дослідження [2], що мінімізація негативного впливу шок-контенту на підлітків мож-



лива через розвиток їхньої медіаграмотності. Медіаосвіта навчає людей самовираженню за допомогою медіаінструментів, здійснює профілактику споживання фейків (навмисно викривленої провокативної інформації) та інших форм дезінформації, забезпечує основи психогігієни під час споживання контенту.

Багато зарубіжних та українських дослідників вивчають поняття медіаграмотності та медіаосвіти. Серед них найбільш глибоко питання досліджували О. Цогла, В. Іванов, Т. Іванова, Ю. Мірошніченко, Л. Кульчинська, О. Волошенюк, вони ж зробили значний внесок у розвиток теорії та практики медіаосвіти.

Дж. Поттер, відомий американський медіадослідник, уважав, що одним із завдань медіаосвіти є навчання людини самовираженню за допомогою медіа. Він стверджував, що медіаосвіта повинна допомогти людям зрозуміти, як працюють медіа, як використовувати їх для того, щоб спілкуватися з іншими користувачами та висловлювати свої думки і почуття [14].

Самовираження за допомогою медіа – це важливий аспект, що дає людям змогу розвивати свої творчі здібності, формувати власну думку та ділитися нею з оточуючими, використовуючи різні комунікаційні канали, включаючи соціальні мережі.

У сучасному світі актуальним постає питання розвитку критичного мислення. Л. Мастерман, один із медіадослідників, закликає аудиторію розвивати критичне мислення, а також зрозуміти механізми впливу і цінність тієї чи іншої інформації [5]. Він виділяє чотири напрями вивчення продуктів ЗМІ: по-перше, важливо зрозуміти, хто володіє ЗМІ та контролює їх, оскільки це може впливати на зміст інформації, яка поширюється; по-друге, ЗМІ мають вплив на аудиторію, який може бути як позитивним, так і негативним, тому важливо оцінювати механізми впливу, щоб мінімізувати негативні наслідки; по-третє, ЗМІ формують ціннісні орієнтації та погляди аудиторії, тому важливо зрозуміти, як це відбувається, щоб формувати особисті цінності критично; по-четверте, сама аудиторія сприймає інформацію по-різному, залежно від своїх особистих уподобань, досвіду та знань, які впливають на інтерпретацію наданої інформації [10].

Із розвинутим критичним мисленням аудиторія здатна аналізувати інформацію з погляду її вірогідності, об'єктивності та актуальності. Дослідник також дотримувався думки, що медіаосвіта повинна не лише навчити людей критично мислити, а й допомогти їм розвинути критичну автономію, оскільки це надає здатність протистояти маніпуляціям та пропаганді, а також формувати власну позицію з різних питань.

Не менш вагомим для нашого дослідження є висновок С. Гончаренко про те, що медіаосвіта є важливим аспектом сучасної освіти, який характеризується зростаючим впливом медіа на життя людей. Така освіта є інструментом для формування медіакультурної особистості, яка здатна критично ставитися до медійної інформації, усвідомлювати її вплив на суспільство та використовувати цей ресурс для власного розвитку та самовираження [1].

У статті «Антропоцентричне майбутнє комп'ютерних технологій» І. Зязюн також підкреслює, що комп'ютерні технології є потужним засобом впливу на світ. Вони можуть бути використані як для позитивних цілей, таких як поліпшення якості життя людей, так і для негативних цілей, таких як поширення фейкових новин, пропаганди та іншої неприйнятної інформації. Він наголошує на необхідності відповідально користуватися технологіями [4].

Другим важливим поняттям у нашому дослідженні є психогігієна. Уперше поняття «психічна гігієна» вжито у ХІХ ст. Початок психогігієнічного руху започаткував К. Бірс, який, будучи довготривалим пацієнтом однієї психіатричної лікарні, написав книгу «Душа, котра відшукалася знову» (1908). У ній він проаналізував недоліки в поведінці й позиції лікарів та інших фахівців у відношенні до пацієнтів.

Сьогодні психогігієна – це галузь гігієни, яка розробляє заходи зі збереження і зміцнення нервового та психічного здоров'я. Вона є частиною гігієни й розділом медичної психології, а також знаходиться на перетині медицини, фізіології, психології, соціальної педагогіки та філософії. Особиста психогігієна спрямована на вивчення та практичне використання механізмів психічної саморегуляції й передбачає розроблення шляхів поліпшення їх функціонування з метою зміцнення психічного здоров'я, профілактики нервово-психічних порушень та підвищення працездатності.

Значення психогігієни у сучасній Україні зростає, оскільки воєнний стан підвищує психологічний тиск на громадян у всіх сферах життя, а особливо на осіб, психіка яких формується й які перебувають на територіях можливих бойових дій. Саме тому нашими респондентами ми вибрали підлітків Запорізької області.

У психогігієні є різні розділи: професійна психогігієна, психогігієна спілкування між людьми, психогігієна споживання контенту тощо. Для нашого дослідження особливо актуальними є розділи психогігієни споживання контенту та розділ шляхів оптимізації міжособистісних стосунків у процесі ділових і особистих контактів, адже конструктивне спілкування відіграє важливу роль у створенні комфортного психологічного клімату.

Реалізація планомірної психогієни та профілактики ускладнена участю України у військовому конфлікті не лише на фізичному рівні, а й у форматі так званої психологічної війни.

Першим поняття «психологічна війна» вжив британський аналітик і історик Дж. Фулер (J.F.C. Fuller), який спрогнозував, що, вірогідно, колись суто психологічна війна замінить традиційну війну. Далі це поняття набуло активного використання у книзі «Психологічна війна» (1948) авторства колишнього американського розвідника П. Лайнбарджера.

За визначенням О. Караман, «інформаційно-психологічна війна (ІПВ) – це цілеспрямоване широкомасштабне оперування здоровим глуздом суб'єктів, вплив на свідомість інформаційно-психологічними засобами, який викликає трансформацію психіки, зміну системи цінностей, установок, поглядів, думок, відносин, мотивів, стереотипів особистості з метою вплинути на її діяльність і поведінку» [7].

У термінологічному словнику армії США (1950) дається таке визначення психологічної війни: «Психологічна війна – це планомірне використання державою у період війни або надзвичайного стану засобів пропаганди з метою впливу на думки, емоції, позиції та поведінку організованих ворожих, нейтральних і дружніх груп таким чином, щоб сприяти досягненню своєї національної політики та визначених цілей» [12].

Як бачимо, питання психогієни та медіаграмотності є широко дослідженими, але немає достатньої кількості емпіричних досліджень щодо впливу шок-контенту на рівень соціалізації підлітків.

Інформація – це цінний ресурс сучасного світу. В епоху стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій вона стає одним із визначальних чинників впливу на різні сфери суспільного та приватного життя людини. Проте поширення інформації може завдавати шкоди та мати негативні наслідки у разі її неконтрольованого використання. Тому для контролю обігу інформації держави створюють юридичні норми, які регулюють та забезпечують баланс між свободою слова та захистом суспільних інтересів. В Україні існує низка законів, спрямованих на регулювання інформаційної політики, які б не порушували конституційне право на свободу слова, але при цьому зберігали відповідний рівень інформаційної безпеки громадян. Існують дієві нормативно-правові документи: згідно зі статтею 34 Конституції України, кожен має право на свободу думки, слова та вільне вираження поглядів і переконань [6]. Ці права можуть бути частково обмежені законом в інтересах національної безпеки, громадського порядку, охорони здоров'я чи захисту репутації або прав

інших людей. У розділі IV Закону України «Про інформацію» [11] статтею 27 зазначається, що порушення законодавства в інформаційній сфері тягне за собою дисциплінарну, цивільно-правову, адміністративну або кримінальну відповідальність. Стаття 28 цього ж Закону встановлює обмеження щодо зловживань правом на інформацію, зокрема забороняється використовувати інформацію для закликів до насильницької зміни конституційного ладу; порушення територіальної цілісності України; пропаганди війни, насильства та жорстокості; розпалювання міжетнічної, расової чи релігійної ворожнечі; учинення терористичних актів; обмеження прав і свобод людини.

Компанії, що займаються медіа, у своїх офісах також визначають конкретні правила публікації інформації, наприклад обмеження щодо віку цільової аудиторії; правила щодо дотримання авторських прав; вимоги до правдивості та перевірки фактів тощо. Але низка соціальних мереж та месенджерів усе ж не є достатньо безпечними у відношенні контенту, який може травмувати, через великі обсяги інформації та складність контролю його розповсюдження.

**Мета статті:** визначити ступінь уживання шок-контенту підлітками та його взаємозв'язок із рівнем соціалізації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наше пілотне дослідження спрямоване на пошук взаємозв'язків у споживанні шок-контенту та проблем соціалізації підлітків у Запорізькому регіоні як частини більшого дослідження – проблем соціалізації підлітків Запорізького регіону в умовах тривалого дистанційного навчання.

Анонімне опитування проводилось онлайн у закладах освіти та на платформах вільного спілкування підлітків Запорізької області. Під час проведення анкетування було опитано 64 респонденти віком від 13 до 17 років. Воно складалося з двох частин: анкети, спрямованої на оцінку звичок споживання медіаконтенту, частоти споживання вразливого контенту, емоційних відгуків на шок-контент та тесту «Вивчення рівня соціалізації старшокласників». Питання були розділені на три блоки, але подавалися респондентам в іншому порядку. Питання першого блоку, а саме №№ 6, 7, 8 та 10, мають критерії оцінки, які дають змогу визначити рівень споживання шок-контенту. Наприклад, мета питання № 6 – з'ясувати, чи свідомо респонденти споживають шокуючий контент. Відповідям респондентів присвоїли бали. «Так» – 2 бали, «Іноді» – 1 бал, «Ні» – 0 балів. Таким чином, підсумувавши всі бали за питання блоку, ми змогли визначити рівень споживання шок-контенту та ступеню позитивного ставлення до нього: високий, середній або низький.

Другий блок питань визначав обізнаність респондентів стосовно сайтів, Telegram-каналів, що містять таку інформацію. Для якісної оцінки відповідей теж була створена система балів: конкретно надана інформація (назви груп, сайтів, соціальних мереж, каналів) – 2 бали; зазначення того, що зустрічав канали, але без подробиць – 1 бал; відповідь «ні, не зустрічав» – 0 балів.

Аналізуючи відповіді респондентів на другий блок питань, ми отримали зворотний зв'язок про те, що шокуючий контент зазвичай маркується позначкою «18+» та поширюється у тематичних Telegram-каналах. Це можуть бути як спеціалізовані канали шок-контенту («Топор 18+», «Труха-Жесть»), так і загальні канали новин про події у світі чи місті, імедж-борди, форуми, а також закриті канали в соціальних мережах та месенджерах. Важливо зазначити, що подібна інформація зустрічається навіть у соціальній мережі TikTok, незважаючи на сувору політику платформи.

Третій блок питань був покликаний оцінити емоційне ставлення до шок-контенту. Так, ми проаналізувати відповіді на питання: «Як ви зазвичай реагуєте на шок-контент?». Відповідь «Не реагую» ми оцінювали в 0 балів; типову реакцію, яка включає у себе відчуття огиди і дискомфорту, – 1 бал; відповіді, які позначали позитивне ставлення до його споживання, ми оцінювали в 2 бали. У цьому ж блоці ми оцінювали цілеспрямованість споживання шок-контенту.

Таким чином, чим вищий сумарний бал за всі три блоки, тим більш зацікавленим і зануреним у споживання шок-контенту є підліток. Низький рівень споживання – 0–2 бали, середній рівень – 3–5 балів, високий рівень – 6–8 балів. Окрім цього, було проаналізовано відповіді для розуміння емоційного ставлення до такого роду контенту. Запропоновані варіанти емоційних реакцій позначалися літерами: З – змішані, суперечливі почуття; Н – негативні емоції (огиди, страх, потрясіння тощо); Б – байдужість, відсутність яскравих емоцій; Д – диференційована реакція, що залежить від конкретного типу контенту; П – позитивні емоції (задоволення, цікавість, азарт тощо).

У кількісній оцінці за результатами опитування ми дізналися, що із 66 опитаних не споживають шок-контент 40 осіб, інколи споживають – 22 особи; підтвердили, що споживають шок-контент, – 4 особи.

Суб'єктивне відчуття зростання кількості матеріалів насильницького характеру: 86,4% респондентів відзначають зростання кількості матеріалів, що містять у собі сцени жорстокості та насильства, з початком повномасштабного вторгнення, а 13,6% респондентів не помітили зростання такого контенту.

Знайомство з шок-контентом: 78,8% уперше зіткнулися з шок-контентом випадково, 6,1% – цілеспрямовано, 7,6% не зустрічали шок-контенту, 7,5% були під впливом друзів чи певного роду примусу, коли познайомилися з шок-контентом, або зазначили свої варіанти: розсилка; під час війни; у соціальних мережах.

Цілеспрямованість споживання: 60,6% не споживають шок-контент цілеспрямовано; 33,3% – інколи споживає шок-контент цілеспрямовано; 6,1% – споживає шок-контент цілеспрямовано.

Розподіл щодо емоційного ставлення до шок-контенту: 15,6% – змішані, суперечливі почуття; 48,5% – негативні емоції (огиди, страх, потрясіння тощо); 29,7% – байдужість, відсутність яскравих емоцій; 3,1% – диференційована реакція, що залежить від конкретного типу контенту; 3,1% – позитивні емоції (задоволення, цікавість, азарт тощо).

У результаті оцінювання за критеріями виявлено такі результати: низький рівень споживання шок-контенту (сума балів від 0 до 2) продемонстрували 54 особи (81,8%); середній рівень споживання (періодично переглядають шок-контент, проте не є постійними шанувальниками такого вмісту; сума балів від 3 до 5) показали 11 опитаних (16,7%). Високий рівень споживання шок-контенту продемонструвала одна особа (1,5%), бал якої становив 7.

Отримані дані дали нам змогу оцінити схильності респондентів до перегляду такого контенту та зіставити цей показник із рівнем їх соціалізації.

Друга частина дослідження базувалася на тесті для вивчення рівня соціалізації особистості. У ньому респонденту потрібно було вибрати ступінь своєї згоди або незгоди стосовно двадцяти тверджень за 4-бальною шкалою (4 – завжди, 3 – майже завжди, 2 – іноді, 0 – ніколи).

Для аналізу було виділено чотири аспекти: соціальна адаптація; автономність особистості; соціальна активність; моральність. Рівень розвитку кожного аспекту визначався за сумою балів відповідних тверджень. На основі отриманих даних було визначено такі рівні соціалізації: високий рівень соціалізації характеризується коефіцієнтом <3; середній рівень розвитку соціалізації – коефіцієнт 2–3; низький рівень – коефіцієнт >2.

За результатами аналізу рівня соціалізації респондентів рівень соціальної адаптації: високий – у 12 осіб (18,2%); середній – у 35 осіб (53%); низький – у 19 осіб (28,8%). Рівень автономності особистості: високий – у 28 осіб (42,4%); середній – у 36 осіб (54,5%); низький – у 2 осіб (3%). Рівень соціальної активності: високий – у 40 осіб (60,6%); середній – у 23 осіб (34,8%); низький – у 3 осіб (4,5%). Рівень моральності: високий – у

8 осіб (12,1%); середній – у 44 осіб (66,7%); низький – у 14 осіб (21,2%).

Отже, за результатами оцінки рівня соціалізації здебільшого респонденти продемонстрували середній рівень. Але наявні як високі, так і низькі показники за окремими шкалами.

Ми застосували коефіцієнт парної кореляції Пірсона для визначення рівня взаємозалежності між схильністю до споживання шок-контенту та конкретними аспектами соціалізації респондентів (соціальної адаптації, автономності особистості, соціальної активності та моральності).

Взаємозалежність між рівнем споживання шок-контенту та соціальної адаптації має коефіцієнт 0,18, що означає слабкий позитивний зв'язок. Ми пов'язуємо це з тим, що механізми адаптації підлаштовуються під навколишню дійсність, а збільшення кількості шок-контенту в оточуючому просторі провокує у людей із високим рівнем адаптивності використовувати свої механізми пристосування до цього виду контенту.

Між рівнем соціальної автономності та схильністю до перегляду шок-контенту виявлено слабкий негативний зв'язок (коефіцієнт кореляції -0,04). Тобто чим вище рівень автономності, тим, імовірно, нижчою є схильність до перегляду шокуючого матеріалу. Кореляція не є сильною, але є показовою та дає змогу зробити висновок, що зниження рівня автономності може призвести до підвищення споживання шок-контенту, і навпаки, активне споживання вразливого контенту погано відображається на соціальній автономності.

Також встановлено слабкий негативний зв'язок між рівнем моральності та схильністю до споживання шок-контенту (коефіцієнт кореляції -0,01). Отже, чим вище рівень моральності, тим нижча схильність до перегляду таких матеріалів, хоча зв'язок теж не є яскраво вираженим.

Єдиним показником соціалізації, який виявився не пов'язаним зі схильністю до споживання шок-контенту, є показник соціальної активності. Коефіцієнт кореляції між соціальною активністю та схильністю до споживання шок-контенту -0,003, тобто не є статистично значущим.

Цінним результатом нашого дослідження також вважаємо статистичну інформацію щодо того, якими соціальними платформами у повсякденному житті підлітки користуються найчастіше. Найбільш популярним виявився Telegram, який набрав 62 голоси. Друге місце у списку за популярністю набрав TikTok (53 голоси); третє – Instagram (50 голосів); четверте – YouTube (43 голоси). Менш популярними виявилися Viber (17 голосів) та Facebook (5 голосів).

Також ми визначили, із яких джерел респонденти слідкують за новинами. Із запропонованих варіантів найбільшу кількість голосів, а саме 57,

отримали Telegram-канали; Instagram – 25; TikTok – 24; сайти з новинами – 14; телевізійні програми – 9; канали на YouTube – 7; Facebook – 4, радіо – 2. Окрім запропонованих варіантів, респонденти вказали інші: не переглядаю новини – 3 голоси; телеграм-канали офіційних джерел – 1.

Отже, Telegram-канали є лідером серед інформаційних джерел, а саме ця платформа має найбільшу кількість контенту, що містить сцени жорстокості та насильства. Проте й інші Інтернет-ресурси, особливо соціальні мережі, відіграють помітну роль у поширенні інформації серед підлітків. Стосовно тематики контенту за результатами опитування найбільший інтерес серед молоді та підлітків викликає тематика, пов'язана з воєнними подіями в Україні, цей варіант вибрали 60,6% респондентів. Утім, молодь продовжує цікавитися також іншими сферами життя, зокрема популярними темами залишаються новини музики (53%), культури (36,4%) та спорту (25,8%). Також підлітки слідкують за іншими воєнними конфліктами (24,2%), новинами геймінгу (19,7%), економіки (19,7%), політики (19,7%) та кіберспорту (13,6%). Також учасники додатково зазначили у сфері своїх інтересів теми «зміни міністерства освіти» та «розголошення волонтерських заходів» (збережено авторську стилістику).

На основі отриманих результатів ми розробили рекомендації батькам щодо психогігієни споживання контенту підлітками, які будуть опубліковані пізніше. Подальших досліджень потребують проблеми вимушеної ізоляції підлітків Запорізького регіону.

**Висновки.** Шок-контентом можна вважати різний провокаційний матеріал, що містить сцени жорстокості та насильства. Оскільки підлітки схильні піддаватися на провокації та мають несформовану психіку, матеріали становлять небезпеку для їхнього добробуту. Завданням педагогів та батьків є навчити підлітків критично сприймати інформацію та убезпечувати себе від негативної інформації. Ми визначили, що за високого рівня соціальної адаптивності підлітки більш схильні споживати шок-контент, що говорить про потребу у вищому ступені фільтрації інформації на платформах та контролі цього питання з боку держави. Також ми визначили, що підвищення соціальної автономності та моральності як компонентів соціалізації знижує ризики негативного впливу шок-контенту. Статистично шок-контент не має вагомого попиту серед опитаних, але є окремі підлітки, які виявляють стійкий інтерес до нього. Звісно, він є цікавим для підлітків через їхню природну допитливість та потяг до заборонених та провокаційних матеріалів, проте маємо зауважити, що збільшення матеріалів, де можливо спосте-

рігати сцени насильства та жорстокості, може бути свідомою маніпуляцією ворога, спрямованою на формування уявлень про насильство як норму.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Данилович К. Гакнути неможливо: як вчити та вчитися медіаграмотності в школі. *EdEra*. 2022. URL: <http://blog.ed-era.com/miediaghramotnist-v-shkoli/> (дата звернення: 21.12.2023).
3. Зайченко М. Інструментарій соціального педагога: тест «Вивчення рівня соціалізації старшокласників». Київ : Шк. світ, 2011. 128 с.
4. Зязюн І.А. Антропологічний вимір комп'ютерних технологій. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : збірник наукових праць. Ч. 1 / за ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало. Львів : ЛДУ БЖД, 2009. С. 8.
5. Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд : брошура. Київ : АУП, ЦВП, 2011. 58 с.
6. Конституція України : офіц. текст. Київ : КМ, 2013. 96 с.
7. Курило В.С., Савченко С.В., Караман О.Л. Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на Сході України : монографія. Київ : Талком, 2018. 240 с.
8. Шабаниця Д. Обережно «Шок-контент»: навіщо потрібна шокова терапія в ЗМІ. *Медіакритика*. 2022. URL: <https://www.mediakrytyka.info/za-scho-krytykuyut-media/oberezhno-shok-kontent-navischo-potribna-shokova-terapiya-v-zmi.html> (дата звернення: 21.12.2023).
9. Мірошнікова А. Соцмережі і депресія у підлітків: результати дослідження. *Osvitoria.media*. 2022. URL: <https://osvitoria.media/opinions/shho-bilshe-chasu-v-sotsmerezah-to-bilshyj-ryzyk-depresi-yu-pidlitkiv-rezultaty-doslidzhennya/> (дата звернення: 22.12.2023).
10. Приходькіна Н.О. Основні теоретичні концепції медіаосвіти. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. № 3(49). С. 264.
11. Про інформацію : Закон України від 02.10.1992 № 2657-XII. *Відомості Верховної Ради України*. 1992. № 48. 650 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12#Text> (дата звернення: 15.11.23).
12. Glossary of Relevant Terms & Acronyms : Phil Taylor's Web Site. The Institute of Communications Studies, University of Leeds, UK. URL: <https://webcitation.org/6HZfxC5uZ?url=http://ics-www.leeds.ac.uk/papers/vp01.cfm?outfit=pmt> (дата звернення: 22.12.2023).
13. Pinker S. The better angels of our nature: The decline of violence in history and its causes. Penguin : United Kingdom, 2011. 832 p.
14. Potter W.J. Media Literacy. Thousand Oaks. Sage Publication : London, 2001. 423 p.
15. Term: Content Shock. Your Content Provider. Clickworker. URL: <https://www.clickworker.com/content-marketing-glossary/content-shock/> (дата звернення: 21.12.2023).

#### REFERENCES

1. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid. [in Ukrainian].
2. Danylovysh, K. (2022). *Hacking is impossible: How to teach and learn media literacy at school*. Available at: <http://blog.ed-era.com/miediaghramotnist-v-shkoli/> (accessed 21 December 2023) [in Ukrainian].
3. Zaichenko, M. (2011). *Instrumentarii sotsialnoho pedahoha : test «Vyvchennia rivnia sotsializatsii starshoklasnykiv* [Toolkit of a social teacher: Test «Studying the level of socialization of high school students»]. Kyiv : Shk.Svit [in Ukrainian].
4. Ziaziun, I.A. (2009). *Antropolohichni vymir kompiuternykh tekhnolohii. Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti : dosvid, problemy. perspektyvy* [Anthropological dimension of computer technologies. Information and telecommunication technologies in modern education: experience, problems, perspectives]. Collection of scientific works Part 1. Lviv: LDU BZhd [in Ukrainian].
5. Ivanov, V., Volosheniuk, O., Kulchynska, L. (2011). *Mediaosvita ta mediahramotnist: korotkyi ohliad* [Media education and media literacy: a short overview]. Kyiv : AUP, TsVP [in Ukrainian].
6. Constitution of Ukraine. (2013). *Kabinet Ministriv*. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Kurylo, V.S., Savchenko, S.V., Karaman, O.L. (2018) *Sotsializatsiia osobystosti v umovakh hibrydnoi viiny na skhodi Ukrainy* [Socialization of the individual in a hybrid war in eastern Ukraine]. Kyiv : Talkom. [in Ukrainian].
8. Shabanytsia, D. (2022) Be careful with «Shock content»: Why shock therapy is needed in the media. Available at: <https://www.mediakrytyka.info/za-scho-krytykuyut-media/oberezhno-shok-kontent-navischo-potribna-shokova-terapiya-v-zmi.html> (accessed 21 December 2023) [in Ukrainian].

9. Prykhodkina, N.O. (2016). Osnovni teoretychni kontseptsii mediaosvity [Basic theoretical concepts of media education], *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*. 3 (49), 264. [in Ukrainian].
10. On Information: Law of Ukraine № 2657-XII. (1992, October 2). *Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrainy*, 48, 650. [in Ukrainian].
11. Miroshnikova, A. (2022) *Social media and teenage depression: Research findings*. Available at: <https://osvitoria.media/opinions/shho-bilshe-chasu-v-sotsmerezhhah-to-bilshyj-ryzyk-depresiyi-u-pidlitkiv-rezultaty-doslidzhennya/> (accessed 21 December 2023) [in Ukrainian].
12. Taylo, F. (2010). *Glossary of Relevant Terms & Acronyms*. Available at: <https://webcitation.org/6HZfxC5uZ?url=http://ics-www.leeds.ac.uk/papers/vp01.cfm?outfit=pmt> (accessed 21 December 2023) (in United Kingdom)
13. Pinker, S. (2011). *The better angels of our nature: The decline of violence in history and its causes*. United Kingdom : Penguin
14. Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. London : Sage Publication. [in United Kingdom]
15. Clickworker. (2022). *Content Marketing Glossary*. Available at: <https://www.clickworker.com/content-marketing-glossary/content-shock/> (accessed 21 December 2023)

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ТА ТИМЧАСОВО ПЕРЕМІЩЕНИХ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ

**Заверико Н. В.**

*кандидат педагогічних наук, професор,  
завідувачка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0001-7533-9031](https://orcid.org/0000-0001-7533-9031)  
[nzaveryko@ukr.net](mailto:nzaveryko@ukr.net)*

**Тимофєєнко К. І.**

*студентка II курсу магістратури  
факультету соціальної педагогіки та психології  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0009-0004-3977-9004](https://orcid.org/0009-0004-3977-9004)  
[kate.time81@gmail.com](mailto:kate.time81@gmail.com)*

**Яшина О. М.**

*студентка II курсу магістратури  
факультету соціальної педагогіки та психології  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0009-0007-7958-190X](https://orcid.org/0009-0007-7958-190X)  
[oksana.yashyna1980@gmail.com](mailto:oksana.yashyna1980@gmail.com)*

**Ключові слова:** *соціально-педагогічна адаптація, внутрішньо переміщені особи, тимчасово переміщені особи, педагогічна підтримка, психологічна допомога.*

У статті розглядаються проблеми соціально-педагогічної адаптації внутрішньо переміщених дітей в Україні та тимчасово переміщених дітей у Німеччині. У зв'язку зі зміною місця проживання такі діти стикаються з труднощами адаптації до нових умов безпечного життя. У статті соціально-педагогічна адаптація внутрішньо переміщених осіб у місця тимчасового перебування розглядається як процес пристосування людини до нових соціальних умов її існування, соціальна адаптованість особистості – як результат соціально-педагогічної адаптації, який залежить від набутих особистісних якостей індивідів та їх пристосування до нових соціальних ролей, нового мовленнєвого та культурного середовища. Серед чинників адаптації виділяють об'єктивні (зовнішні соціальні умови формування особистості, умови життєдіяльності, а також засоби, під впливом яких формуються ті чи інші риси особистості) і суб'єктивні (особливості темпераменту, характерологічні властивості індивіда, ступінь стійкості та міра гнучкості людини, розвиток рефлексії та саморегуляції, вікові особливості особистості) чинники. Відзначено, що в результаті військових дій в Україні з'явилися зовнішні та внутрішні мігранти, на адаптацію яких негативно впливають як зовнішні чинники (умови зовнішнього середовища: політичні, економічні, культурні тощо), так і внутрішні (індивідуальні та особистісні особливості людини (мігранта)). Результати пілотного дослідження, у якому взяли участь діти різного віку, що були переміщені у безпечні райони України та Німеччину, показали

такі проблеми адаптації цих дітей: доступ до освіти, мовний бар'єр, культурне середовище, психологічний стан дітей. Критеріями успішної соціально-педагогічної адаптації тимчасово переміщених дітей-українців та внутрішньо переміщених дітей в Україні було визначено: задоволеність своїм положенням у соціокультурному середовищі; свідоме підтримання норм та традицій соціокультурного середовища; поінформованість про нове соціокультурне середовище; зміни у системі соціальної взаємодії; самореалізацію; готовність до протидії новим життєвим викликам та стресовим ситуаціям.

---

## SOCIAL AND PEDAGOGICAL ADAPTATION OF INTERNALLY DISPLACED AND TEMPORARY DISPLACED UKRAINIAN CHILDREN

**Zaveryko N. V.**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Social Pedagogy and Special Education  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0001-7533-9031  
nzaveryko@ukr.net*

**Tymofieienko K. I.**

*2-st year Master's Student at the Faculty of Social Pedagogy and Psychology  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0009-0004-3977-9004  
kate.time81@gmail.com*

**Yashyna O. M.**

*2-st year Master's Student at the Faculty of Social Pedagogy and Psychology  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0009-0007-7958-190X  
oksana.yashyna1980@gmail.com*

**Key words:** *social and pedagogical adaptation, internally displaced persons, temporarily displaced persons, pedagogical support, psychological assistance.*

The article discusses the analysis of the problem of socio-pedagogical adaptation of internally displaced children in Ukraine and temporarily displaced children in Germany. Due to the change of place of residence, such children face difficulties in adapting to new conditions of safe life. In the article, the socio-pedagogical adaptation of internally displaced persons to places of temporary stay is considered as a process of adaptation of a person to new social conditions of his existence, social adaptation of the individual – as a result of socio-pedagogical adaptation, which depends on the acquired personal qualities of individuals, and their adaptation to new social roles, new speech and cultural environment. Among the factors of adaptation, there are objective (external social conditions for the formation of personality, conditions of life, as well as the means under the influence of which certain personality traits are formed) and subjective (features of temperament, characterological properties of an individual, the degree of stability and degree of flexibility of a person, the development of reflection and self-regulation, age characteristics of the



personality) factors. The article states that as a result of hostilities in Ukraine, external and internal migrants have appeared, whose adaptation is negatively influenced by both external factors (environmental conditions: political, economic, cultural, etc.) and internal – individual and personal characteristics of a person (migrant). The results of the pilot study, which involved children of different ages who were displaced to safe areas of Ukraine and Germany, showed the following problems of adaptation of these children: access to education, language barrier, cultural environment, psychological state of children. The criteria for successful social and pedagogical adaptation of temporarily displaced Ukrainian children and internally displaced children in Ukraine were: satisfaction with their position in the socio-cultural environment; conscious support of the norms and traditions of the socio-cultural environment; awareness of the new socio-cultural environment; changes in the system of social interaction; self-realization; readiness to counteract new life challenges and stressful situations.

**Постановка проблеми.** Повномасштабне військове вторгнення російської федерації на територію України, окупація та анексія півострова Крим, збройна агресія у південно-східних областях призвели до появи таких нових соціальних явищ, як внутрішньо переміщені особи та тимчасово переміщені особи. Тисячі дітей були змушені залишити свої домівки. Їм довелося починати нове життя в іншій «безпечній» області або країні. Частина українських дітей стала вимушеними переселенцями, інша – виїхала закордон, але всі вони потребують соціально-педагогічної підтримки з метою успішної адаптації у нових місцях поселення.

Однією з країн, яка прийняла українських дітей, стала Німеччина. Країна надає багато можливостей для повноцінної та гармонійної адаптації, але водночас пережиті психотравмуючі події, пов'язані з бойовими діями, нові умови життя, інша мова, культура, незнайомі місця та багато інших проблем спровокували негативні особистісні проблеми вимушених переселенців.

В Україні зареєстровано 4,7 млн внутрішньо переміщених осіб, 36% з яких – діти. За даними дослідження «Діти та війна», проведеного благодійною організацією СОС «Дитячі Містечка», 77% дітей-переселенців стали свідками обстрілів і бомбардувань, 73% перебували у сховищі, а майже 30% пережили окупацію, 4% маленьких українців пройшли через російські фільтраційні табори, а близько 8% дітей пережили голод та відсутність доступу до питної води [7].

Водночас понад 14,5 млн українців виїхали після 24 лютого 2022 р., і приблизно 11,7 млн вїхали до країн Євросоюзу. На початок 2023 р. у Німеччині зареєстровано понад мільйон українців, які внесені до німецького реєстру біженців. Діти становлять майже половину з них [4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичний аналіз напрацювань українських

та зарубіжних учених і дослідників (Дж. Беррі, Л. Клосс, О. Огієнко, К. Раві, А. Рудігер та С. Спенсер та ін.), які розкривають теоретичні і практичні основи соціальної роботи з біженцями, дав змогу з'ясувати, що феномен біженства є складовою частиною міжнародних міграційних процесів і характеризується перетином громадянами кордонів країни виходу.

Суть понять «міграція», «біженство», «вимушені переселенці» є предметом наукового вивчення багатьох зарубіжних та українських дослідників: Р. Бандури, С. Кастлеса, О. Ольхович, В. Поліщук, А. Попової та ін.

Теоретичну значущість соціально-педагогічної адаптації внутрішньо переміщених осіб у воєнний та кризовий періоди розкрили у своїх працях такі вчені, як Т. Алексеєнко, О. Блінова, А. Капська, О. Лішик, В. Панок, А. Попова та ін.

**Мета статті** – аналіз соціально-педагогічної адаптації українських дітей в Україні та Німеччині в умовах повномасштабної війни росії проти України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття адаптації вивчається і використовується у багатьох галузях пізнання, зокрема у біології, філософії, соціології, психології, педагогіці. Адаптація розглядається як пристосування до втрати значної частини соціальних, ментальних та матеріальних ресурсів, які мали внутрішньо переміщені особи до переміщення, а також отримання доступу до ресурсів у новому місці перебування. Уперше такий підхід був чітко представлений антропологом Б. Харрелл-Бонд [9].

Ми розглядаємо соціально-педагогічну адаптацію внутрішньо переміщених осіб у місцях тимчасового перебування як процес пристосування людини до нових соціальних умов її існування.

Соціальна адаптованість особистості – результат соціально-педагогічної адаптації, який залежить від набутих особистісних якостей адаптова-

них, та пристосування до нових соціальних ролей. Отже, рівень адаптованості залежить від міри задоволення потреб людини, яку вона досягла у процесі соціальної адаптації на момент аналізу результатів соціально-педагогічної адаптації.

Соціально-педагогічна адаптація – процес пристосування людини до нового соціального оточення, що змінює останнє, тому соціально-педагогічна адаптація тісно пов'язана з інтеграцією адаптованого в нову для нього систему соціально-психологічних зв'язків та стосунків. Інтеграція у соціальне оточення є результатом успішної адаптації [1].

У структурі адаптації виділяють об'єктивні і суб'єктивні чинники. Об'єктивні – визначають зовнішні соціальні умови формування особистості, тобто умови життєдіяльності і засоби, під впливом яких формуються ті чи інші риси особистості. Вони поділяються на загальні і специфічні. Загальні об'єктивні чинники діють на рівні суспільства у цілому, на макрорівні, що визначає характер і загальні напрями соціалізуючих впливів на людину. Специфічні чинники діють на рівні окремих соціальних структур суспільства. Вплив загальних об'єктивних чинників опосередковується специфічними об'єктивними чинниками, що діють на мікрорівні [2].

У процес адаптації включаються соціально-психологічні, соціально-економічні, соціально-демографічні, соціально-психологічні, психофізіологічні та інші чинники, суб'єктивні й об'єктивні, соціальні й особистісні, природні, чинники діяльності, технологічні, внутрішні (що лежать усередині системи «індивід – середовище – професія») і зовнішні (що лежать за межами цієї системи), основні (домінуючі) і другорядні; специфічні; чинники колективу; чинники розвитку та ін. Усі вони по-різному впливають на успішність адаптації і на її результат залежно від ступеня інтенсивності та тривалості впливу, взаємозв'язані між собою, діють як єдине ціле, як система взаємозумовлених обставин, у якій існують субординація й координація чинників [3].

Визначення «внутрішньо переміщені особи» (ВПО) найточніше відповідає англomовному терміну *internally displaced persons*. Воно закріплене у «Керівних принципах ООН із питань про переміщених осіб усередині країни»: «Внутрішньо переміщені особи – це окремі особи чи групи осіб, які були змушені залишити свої помешкання або місця постійного проживання в результаті або щоб уникнути наслідків збройного конфлікту, проявів насильства, порушень прав людини, стихійних або спричинених діяльністю людини лих чи техногенних катастроф і які не перетнули міжнародно визнаних державних кордонів» [6].

Відповідно до ситуації воєнного конфлікту, у якій опинилися громадяни України, також використовують поняття «вимушений переселенець», «біженець». Вимушений переселенець – громадянин, що змінив місце проживання внаслідок учиненого щодо нього або членів його сім'ї насильства або інших форм переслідування або внаслідок реальної небезпеки стати об'єктом переслідування за ознакою расової чи національної приналежності.

Біженець – це особа, яка в силу цілком обґрунтованих побоювань стати жертвою переслідувань за ознакою раси, громадянства, національності і т. п. знаходиться поза кордонами країни своєї громадянської належності та не може або не бажає користуватися захистом цієї країни [3].

Нашу країну торкнулися обидва типи міграції: зовнішня міграція – виїзд українських громадян зі своєї країни в іншу країну на постійне місце проживання або на тривалий термін із надією на повернення; внутрішня міграція – переміщення населення всередині території України.

Слід відзначити, що негативно впливати на процес соціально-психологічної адаптації внутрішніх та зовнішніх мігрантів можуть як зовнішні чинники (умови зовнішнього середовища: політичні, економічні, культурні тощо), так і внутрішні (індивідуальні та особистісні особливості людини (мігранта)).

Маленькі українські громадяни, що мігрували внутрішньо або зовнішньо, зустрічаються з низкою проблем, серед них:

Доступ до освіти: частина шкіл на території України через бойові дії або окупацію не організували дистанційне навчання, і батьки шукають можливості для продовження дітьми навчання у нових умовах. Кожна дитина може бути зарахована до іншої школи та приєднатися до дистанційного навчання у будь-якій школі на території України. Для цього необхідно подати відповідну заяву в органи освіти та науки.

Мовний бар'єр: для дітей, які опинилися за кордоном, спілкування стає дуже складним, оскільки без володіння мовою країни, що приймає, неможливе навчання у місцевих закладах освіти, це також ускладнює адаптацію до нових умов, що призводить до психологічних стресів.

Адаптація дітей до нових умов життя та навчання: проблемою є адаптація дітей до нової місцевості, звичаїв та правил. Частина правил і звичаїв нам знайома, але водночас у інших країнах та навіть у кожному регіоні нашої країни є свої відмінності, які необхідно опанувати й дотримуватися у повсякденному житті.

Психологічний стан: практично кожен з українців переживає психологічний стрес або викликаний війною депресію, але найбільше від

цього страждають діти. Пережита ними війна, на жаль, впливатиме на все їхнє життя, тому чим раніше розпочнеться психологічна реабілітація кожної дитини, тим менш руйнівними будуть наслідки [5].

Основними критеріями дослідження соціально-педагогічної адаптації тимчасово переміщених дітей-українців та внутрішньо переміщених дітей в Україні ми визначили:

- задоволеність своїм положенням у соціокультурному середовищі;
- свідоме підтримання норм та традицій соціокультурного середовища;
- поінформованість про нове соціокультурне середовище;
- зміни у системі соціальної взаємодії;
- самореалізація;
- готовність до протидії новим життєвим викликам та стресовим ситуаціям.

Дослідження передбачало проведення опитувань та застосування певних методик вивчення повсякденного стресу та готовності до вирішення критичних ситуацій та спостереження, а саме: методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації; опитувальник самодіагностики типу поведінки у стресовій ситуації; дослідження врівноваженості особистості; методика «Як ви справляєтеся з таким складним і відповідальним завданням, як формування нової особистості?»; методика 20-ти відповідей («Хто я?»); методика дослідження копінг-поведінки у стресових ситуаціях.

У нашому дослідженні брали участь 296 внутрішньо переміщених дітей із різних регіонів України та 172 тимчасово переміщені дитини в Німеччині. Усі діти були різновікової групи – від 6 до 15 років.

За результатами констатувального етапу дослідження можна визначити, що більшість дітей в обох країнах сприймають себе в новому соціо-

культурному середовищі недостатньо впевнено – 13% серед внутрішньо переміщених дітей та 20% серед тимчасово переміщених дітей, відчувають значні зміни в системі взаємодії із соціумом – 17% та 10% відповідно, а також відчувають знижений потенціал самореалізації – 5% та 10%. Водночас діти, що почали жити в новому регіоні або країні, готові з ентузіазмом сприймати нові соціальні та культурні норми – 80% серед внутрішньо переміщених дітей та 61% серед тимчасово переміщених дітей. Хоча поінформованість про нове середовище знаходиться на низькому рівні – 7% та 5% відповідно, вивчати мову спілкування, готові до пригод та протидії новим життєвим викликам 57% внутрішньо переміщених дітей та 73% тимчасово переміщених дітей.

Результати констатувального етапу дослідження соціально-педагогічної адаптації дітей-біженців представлено в табл. 1.

На формувальному етапі дослідження була впроваджена авторська програма соціальної адаптації внутрішньо переміщених та тимчасово переміщених українських дітей.

Мета програми: створення умов для успішної соціально-педагогічної адаптації українських дітей в Україні та Німеччині, які потрапили в умови війни.

Завдання програми:

- з'ясування основних потреб та проблем, з якими зіштовхуються діти під час війни;
- визначення особливостей психологічного, соціального та освітнього становища кожної дитини;
- надання психологічних консультацій для дітей та їхніх сімей;
- організація групових сесій для спільної підтримки та досвідчення;
- організація занять з мови та культури країни прийому (наприклад, німецької мови в Німеччині);

Таблиця 1

**Результати констатувального етапу дослідження соціально-педагогічної адаптації дітей-біженців**

№	Критерій	Внутрішньо переміщені діти в Україні	Тимчасово переміщені українські діти в Німеччині
1	Задоволення своїм положенням у соціокультурному середовищі	13%	20%
2	Свідоме підтримання норм та традицій соціокультурного середовища	80%	61%
3	Поінформованість про нове соціокультурне середовище	27%	5%
4	Зміни у системі соціальної взаємодії	17%	10%
5	Самореалізація	5%	10%
6	Готовність до протидії новим життєвим викликам та стресовим ситуаціям	57%	73%

– сприяння активній участі дітей у соціальних та культурних подіях.

За місяць упровадження програми нами було проведено сім групових психологічних сесій та 42 індивідуальні психологічні консультації, також було проведено низку історичних, культурологічних та мовних курсів як в Україні (заняття з історії України та української мови – 31 година), так і в Німеччині (заняття з історії Німеччини, заняття зі знайомства з культурою Німеччини та курси з німецької мови – 64 години).

Після впровадження програми на контрольному етапі дослідження нами було проведено повторне опитування. За результатами контрольного етапу дослідження можна визначити, що зростає

поінформованість дітей про нове місце їх проживання – 76% серед внутрішньо переміщених осіб та 52% серед тимчасово переміщених, підтримувати ж норми та традиції середовища вже стали 91% та 70% відповідно. Також покращився показник самореалізації – 63% та 75% відповідно та соціальних взаємин – 72% та 86% відповідно, бо діти почали знаходити друзів у громадах українських мігрантів у Німеччині та на місцях навчання. Дуже змінилися показники готовності до протидії новим життєвим викликам: частина дітей асимілювалася, а у частини почалася ностальгія за рідною домівкою – 53% та 43%. Результати контрольного етапу дослідження соціально-педагогічної адаптації дітей-біженців представлено в табл. 2.

Таблиця 2

### Результати контрольного етапу дослідження соціально-педагогічної адаптації дітей-біженців

№	Критерій	Внутрішньо переміщені діти в Україні	Тимчасово переміщені українські діти в Німеччині
1	Задоволеність своїм положенням у соціокультурному середовищі	47%	42%
2	Свідоме підтримання норм та традицій соціокультурного середовища	91%	70%
3	Поінформованість про нове соціокультурне середовище	76%	52%
4	Зміни у системі соціальної взаємодії	72%	86%
5	Самореалізація	63%	75%
6	Готовність до протидії новим життєвим викликам та стресовим ситуаціям	53%	43%

**Висновки.** На основі наведених вище результатів дослідження можна виділити такі особистісні зміни українських дітей-переселенців та дітей-біженців, як: невпевненість, низький рівень прояву оптимізму та адаптивності, емоційний дискомфорт, слабо виражене прийняття інших,

неоднозначне ставлення до новизни, складності й невизначеності. Проте завдяки самомотивації й самостійності вони проявляють високі показники кмітливості, сміливості, вивчають мову, традиції, культуру регіону, адаптують навички навчатися до нового середовища.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
2. Блінова О.Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 3(1). С. 111–117.
3. Бочкор Н.П., Дубровська Є.В., Залеська О.В. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний періоди : методичні рекомендації. Київ : МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. 84 с.
4. Дослідження EWL.UA «З Польщі до Німеччини. Нові тенденції міграції українських біженців». URL: <http://surl.li/ooydf>
5. Загальні питання та проблеми освіти українських дітей за кордоном. URL: <https://eo.gov.ua/zahalni-pytannia-ta-problemy-osvity-ukrain-skykh-ditey-za-kordonom/2022/04/04/>
6. Керівні принципи ООН з питань внутрішнього переміщення всередині країни. URL: <https://www.ombudsman.gov.ua/uk/kerivni-principi-oon-z-pitan-vnutrishnogo-peremishchennya-vseredini-krayini>
7. Результати дослідження СОС «Дитячі містечка в Україні» «Становище внутрішньо переміщених сімей з дітьми, прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу в умовах війни» / Харківський інститут соціальних досліджень. Харків, 2022. 73 с.

8. Ein Handbuch. Diagnostik bei Migrantinnen und Migranten. 1 Auflage 2018. 404 p.
9. Harrell-Bond B. Imposing Aid: Emergency Assistance to Refugees. New York : Oxford University Press, 1986. 469 p.

#### REFERENCES

1. Bezpalko O.V. (2009) Sotsialna pedahohika: skhemy, tablytsi, komentari [Social pedagogy: schemes, tables, comments]. Kyiv : Center for Educational Literature, 2009. 208 p. [in Ukrainian].
2. Blinova O.E. (2016) Sotsialno-psykholohichna adaptatsiia vymushenykh mihrantiv: pidkhody i problemy vyvchennia fenomena akulturatsii [Social and psychological adaptation of forced migrants: approaches and problems of studying the phenomenon of acculturation]. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological sciences*. Vol. 3(1). P. 111–117.
3. Bochkor N.P., Dubrovska E.V., Zaleska O.V. Sotsialno-pedahohichna ta psykholohichna robota z ditmy u konfliktnyi ta postkonfliktnyi period [Social-pedagogical and psychological work with children in the conflict and post-conflict period]. Kyiv: MZHPC «La Strada-Ukraine», 2014. 84 p.
4. Research by EWL.UA «From Poland to Germany. New trends in the migration of Ukrainian refugees». URL: <http://surl.li/ooydf>
5. General issues and problems of education of Ukrainian children abroad. URL: <https://eo.gov.ua/zahalni-pytannia-ta-problemy-osvity-ukrainskykh-ditey-za-kordonom/2022/04/04/>
6. UN guidelines on internal displacement within the country. URL: <https://www.ombudsman.gov.ua/uk/kerivni-principi-oon-z-pitan-vnutrishnogo-peremishchennya-vseredini-krayini>
7. Results of the SOS` study Children`s towns in Ukraine «Position of internally displaced families with children, foster families and family-type children`s homes in war conditions». Kharkiv Institute of Social Research. Kharkiv, 2022. 73 p.
8. Ein Handbuch. Diagnostik bei Migrantinnen und Migranten. 1 Auflage 2018. 404 p.
9. Harrell-Bond B. (1986) Imposing Aid: Emergency Assistance to Refugees. New York: Oxford University Press. 469 p.

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ У ГРОМАДІ

**Заверико Н. В.**

*кандидат педагогічних наук, професор,  
завідувачка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0001-7533-9031](https://orcid.org/0000-0001-7533-9031)  
[nzaveryko@ukr.net](mailto:nzaveryko@ukr.net)*

**Шашкіна В. М.**

*студентка II курсу магістратури  
факультету соціальної педагогіки та психології  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0009-0001-4314-7171](https://orcid.org/0009-0001-4314-7171)  
[vika.shashkina672@gmail.com](mailto:vika.shashkina672@gmail.com)*

**Ключові слова:** внутрішньо переміщені особи, соціально-психологічний супровід, громада.

У статті визначено, що кризові ситуації, війни та конфлікти призводять до зростання числа людей, які стають внутрішньо переміщеними особами (ВПО). Важливо враховувати, що ВПО є уразливою групою, яка потребує комплексного підходу для ефективного соціально-психологічного супроводу та адаптації до нового оточення. Окрім того, інтеграція ВПО у громаду має важливі соціальні та економічні наслідки для самої громади. Вона вимагає спеціальних знань, підходів та ресурсів для забезпечення не лише їхнього статусу у суспільстві, а й забезпечення їхніх основних потреб, включаючи освіту, працевлаштування, житло, медичну допомогу та психологічну підтримку. Після аналізу різних підходів визначено, що соціально-психологічний супровід – це комплексний процес, спрямований на надання психологічної підтримки, соціальної адаптації та допомоги особам, які пережили складні події чи перебувають в уразливих життєвих ситуаціях. Його метою є поліпшення психологічного стану, розвиток особистості та сприяння соціальній інтеграції реципієнта, надаючи підтримку на різних рівнях і у різних сферах їхнього життя. Загалом дослідження процесів соціально-психологічного супроводу ВПО у громаді висвітлює важливість створення гнучких та комплексних програм, які відповідають їхнім потребам, сприяють їхній адаптації та інтеграції у новому оточенні та впливають на загальну стабільність та розвиток громади. Соціальна допомога в контексті війни є складним і багатогранним завданням. Вона вимагає ефективної організації та координації зусиль державних органів, міжнародних організацій, волонтерських організацій та приватних благодійників. Соціальна робота та соціальний супровід є невід’ємними складниками соціальної підтримки, яка важлива для забезпечення добробуту та якості життя груп населення, що переживають різні соціальні виклики і труднощі. Соціально-психологічний супровід включає чотири основні компоненти: діагностико-цільовий, операційно-інструментальний, спільотно-комунікативний та оцінково-корекційний, кожен з яких відіграє важливу роль у процесі надання підтримки та допомоги.

## SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN THE COMMUNITY

**Zaveryko N. V.**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Social Pedagogy and Special Education  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0001-7533-9031  
nzaveryko@ukr.net*

**Shashkina V. M.**

*2-st Year Master's Student at the Faculty of Social Pedagogy and Psychology  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0009-0001-4314-7171  
vika.shashkina672@gmail.com*

**Key words:** *internally displaced persons, social and psychological support, community.*

The article determines that crisis situations, wars and conflicts lead to an increase in the number of people who become internally displaced persons (IDPs). It is important to consider that IDPs are a vulnerable group that needs a comprehensive approach for effective social and psychological support and adaptation to the new environment. In addition, the integration of IDPs into the community has important social and economic consequences for the community itself. It requires special knowledge, approaches and resources to ensure not only their status in society, but also their basic needs, including education, employment, housing, medical care and psychological support. After analyzing various approaches, it was determined that sociology-psychological support is a complex process aimed at providing psychological support, social adaptation and assistance to persons who have experienced difficult events or are in vulnerable life situations. Its purpose is to improve the psychological state, develop the personality and promote the social integration of the recipient, providing support at different levels and in different areas of their life. In general, the study of the processes of social and psychological support of IDPs in the community highlights the importance of creating flexible and comprehensive programs that meet their needs, contribute to their adaptation and integration in the new environment and affect the overall stability and development of the community. Social assistance in the context of war is a complex and multifaceted task. It requires effective organization and coordination of efforts of state bodies, international organizations, volunteer organizations and private benefactors. Social work and social support are integral components of social support, which is important for ensuring the well-being and quality of life of population groups experiencing various social challenges and difficulties. Sociology-psychological support includes four main components: diagnostic-targeted, operational-instrumental, community-communicative and assessment-corrective component, each of which plays an important role in the process of providing support and assistance.

**Постановка проблеми.** Від початку 2014 р. проблема внутрішньо переміщених осіб (ВПО) стала актуальною для України, і сьогодні вона

має особливу важливість: кількість ВПО досягла 8 млн осіб. Унаслідок повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну мирне

населення залишає свої рідні землі, намагаючись знайти притулок на територіях країни, що є спокійнішими та економічно стабільними. Примусове переселення викликає серйозну тривогу, стрес та постійний страх за майбутнє у людей. В Україні взаємодія громадських організацій та влади щодо соціально-психологічного супроводу ВПО активно розвивається. Громадські організації розробляють та реалізують ефективні програми соціально-психологічної допомоги ВПО, які відповідають їхнім потребам. Влада також відіграє важливу роль у цьому процесі, забезпечуючи фінансування програм, сприяючи співпраці громадських організацій та органів влади і створюючи законодавче та нормативне середовище, яке сприяє соціально-психологічному супроводу ВПО. Війна в Україні призвела до масового внутрішнього переміщення населення. Станом на 11 листопада 2023 р. в Україні офіційно зареєстровано 4,8 млн внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Це становить близько 13% від загальної чисельності населення країни [1]. ВПО потребують різної допомоги, зокрема житла, харчування, медичної допомоги, освіти та соціальних послуг. Соціально-психологічний супровід є важливим складником допомоги ВПО. Він допомагає їм адаптуватися до нового життя, подолати стрес та тривогу, а також відновити соціальні зв'язки. Забезпечення ефективної взаємодії громадських організацій та влади щодо соціально-психологічного супроводу ВПО є важливим завданням для України.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Велика кількість науковців досліджувала питання, пов'язані з організацією соціально-психологічного супроводу внутрішньо переміщених осіб, зокрема М. Мушкевич, А. Журавель, Н. Волянчук, А. Голотенко, А. Трофименко, О. Нікітіна, М. Ляшенко, Л. Гуляєва та ін.

**Мета статті** – проаналізувати процес соціально-психологічного супроводу внутрішньо переміщених осіб у Запорізькій громаді засобами місцевого самоврядування та громадськими організаціями.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Запорізька область стала одним з основних регіонів, де проживають ВПО. За даними обласної військової адміністрації, станом на 1 серпня 2023 р. в Запорізькій області проживає понад 1 млн ВПО. Тому питання соціально-психологічної підтримки внутрішньо переміщених осіб є актуальними для нашого регіону, допомога їм об'єднала зусилля місцевого самоврядування та громадських організацій, яких сьогодні у Запорізькій області працює понад 100.

Згідно із Законом України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб»,

внутрішньо переміщеною особою вважається та особа, яка юридично є громадянином України, постійно проживає на території України та яку змусили або була змушена особисто покинути місце постійного проживання в результаті чи задля уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, розповсюджених проявів насильства на територіях, де ведуться бойові дії, порушень прав та свобод громадянина, а також із метою уникнення надзвичайних природних і техногенних ситуацій, що можуть виникнути [2].

Особливої гостроти сьогодні набуває питання соціально-психологічного супроводу цієї категорії населення. Під соціально-психологічним супроводом ми розуміємо вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей, молоді та дорослих із метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їхнього соціального статусу.

Соціально-психологічний супровід внутрішньо переміщених осіб (ВПО) здійснюється на трьох рівнях: макrorівні, мезорівні та мікрорівні. Такий підхід дає змогу забезпечити системний та всебічний підхід до підтримки ВПО та сприяє їх успішній інтеграції у суспільство. На макrorівні розроблена та впроваджується державна стратегія соціально-психологічного супроводу ВПО. На мезорівні надається підтримка громадам, які приймають ВПО. Особливо ефективним є створення мережі волонтерських центрів, клубів та інших громадських організацій, які здійснюють допомогу ВПО у пошуку житла, працевлаштуванні, отриманні освіти та забезпеченні дозвілля. Місцеві громади можуть активно сприяти інтеграції ВПО в місцеве суспільство, проводячи інформаційні кампанії щодо прав та можливостей ВПО, організовуючи зустрічі та обговорення між місцевими жителями та ВПО, а також створюючи центри для взаємодії та обміну досвідом між місцевими жителями та ВПО. Організація соціально-психологічного супроводу на локальному рівні включає співпрацю з місцевими органами влади, громадськими організаціями, закладами охорони здоров'я, освіти для ефективного забезпечення дотримання прав та інтересів внутрішньо переміщених осіб у громаді.

На мікрорівні здійснюється індивідуальна підтримка особистості, спрямована на зняття напруги, стресу, зумовлених військовою ситуацією, зміною місця проживання, втратою нормальних умов для існування. Ця підтримка забезпечується кваліфікованими фахівцями з досвідом роботи з людьми, які постраждали від війни. Психологічна допомога та психотерапія, сімейна терапія сприяють відновленню психічного стану дітей та жінок,



формуванню прийняття ситуації. Також надається підтримка в пошуку роботи та житла, що впливає на відновлення звичного порядку життя, а інтеграція в місцеву громаду сприяє почуттю належності до нового середовища.

Як складний, різновекторний процес соціально-психологічний супровід включає чотири основні компоненти: діагностико-цільовий, операційно-інструментальний, спільотно-комунікативний, оцінково-корекційний. Кожен із цих складників відіграє важливу роль у процесі надання підтримки та допомоги.

Діагностико-цільовий компонент включає у себе процес діагностики і визначення цілей і завдань соціально-психологічного супроводу. Іншими словами, це етап, на якому фахівці визначають потреби та проблеми реципієнта, а також установлюють конкретні цілі та завдання, які мають бути досягнуті під час супроводу. Діагностичний компонент допомагає зрозуміти, які аспекти психологічного та соціального стану реципієнта потребують уваги і які результати мають бути досягнуті.

Операційно-інструментальний компонент включає у себе розроблення й упровадження конкретних методів, прийомів та інструментів для досягнення визначених цілей. Фахівці використовують психологічні та соціальні методи, які спрямовані на підтримку реципієнта, адаптацію до нових умов та розв'язання психологічних проблем. Операційно-інструментальний компонент визначає, як саме буде надаватися допомога та які дії повинні бути виконані фахівцем.

Спільотно-комунікативний компонент орієнтований на взаємодію між реципієнтом та агентом соціально-психологічного супроводу. Він включає у себе комунікаційні навички та прийоми, спрямовані на встановлення довіри, підтримку, сприяння висловленню емоцій та почуттів, а також розвиток ефективної спільної роботи. Цей компонент допомагає створити сприятливий психологічний клімат для реципієнта та сприяє його взаємодії з фахівцем. Оцінково-корекційний компонент передбачає постійне відстеження та оцінку результатів соціально-психологічного супроводу. Фахівці визначають, чи досягнуті визначені цілі, і проводять корекцію методів і підходів, якщо це необхідно. Він також передбачає взаємний обмін інформацією між агентом та реципієнтом щодо поліпшення ситуації та власних психологічних станів [3]. Ці компоненти разом утворюють систему психологічної та соціальної підтримки, спрямовану на полегшення адаптації, подолання труднощів та покращення якості життя реципієнта.

Вимушене переміщення супроводжується втратою або зменшенням доступу до накопичених

ресурсів: житла, іншого нерухомого та рухомого майна, комунальної інфраструктури, ринку праці, дружніх, сімейних та інших соціальних зв'язків тощо. Тому для надання ефективної психологічної та соціальної допомоги, насамперед, важливим є розуміння стану та проблем внутрішньо переміщеної особи.

Однією з основних проблем, з якими стискаються внутрішньо переміщені особи, є прийняття нового місця проживання. Для цього людині важливо зрозуміти обставини та необхідність тимчасової зміни місця проживання. Першим кроком для ініціювання прийняття є процедура реєстрації за новим місцем проживання. Процедура реєстрації також є підставою для отримання різної допомоги в майбутньому та більш комфортних умов адаптації. Важливо зазначити, що проблеми прийняття нового місця проживання можуть бути викликані різницею у житлових умовах із попереднім місцем. І тут велику роль відіграють громадські некомерційні організації, які існували до війни та створюються самими переміщеними особами для задоволення своїх як матеріальних, так і духовних потреб. Від початку військових дій Благодійний фонд «Карітас Україна» надав понад 10 тис психологічних консультацій, 5 тис соціальних консультацій та 2 тис юридичних консультацій внутрішньо переміщеним особам [7]. Благодійний фонд «Свої діти» надав переміщеним дітям понад 10 тис дозвіллевих занять, 5 тис місць у дитячих гуртках за інтересами та 2 тис місць у спортивних секціях. Благодійний фонд «Кожне життя важливе» провів понад 10 тис юридичних консультацій у вирішенні проблемних питань внутрішньо переміщених осіб.

Від початку війни в Україні громадські організації у Запорізькій області надали ВПО гуманітарну допомогу на суму понад 100 млн грн. Ця допомога включала продукти харчування, одяг, медикаменти, засоби гігієни, а також житло. Благодійний фонд «Свої» надав ВПО понад 10 тис продуктових наборів, 2 тис комплектів одягу, 2 тис наборів гігієни та 1 тис місць у тимчасових притулках [6].

Благодійний фонд «Сподівання», заснований у 1999 р., здійснює благодійну діяльність таких різних сферах, як охорона здоров'я, екологія, опіка та піклування, соціальний захист, популяризація ідей волонтерства та сприяння захисту населення у надзвичайних ситуаціях мирного і воєнного стану. Після початку російської агресії фонд спрямовує свою активність на допомогу вимушеним переселенцям і біженцям, а також членам їхніх сімей; об'єднання фізичних та юридичних осіб Запорізького регіону й України, міжнародної спільноти для реалізації благодійних програм у цих напрямках [7].

За цей період фонд «Сподівання» допоміг тисячам ВПО в Запорізькій області, реалізуючи проекти «Крокуємо разом» та «Крокуємо разом: підтримка ініціатив спільнот Запоріжжя», кожен з яких спрямований на розвиток та поліпшення якості життя внутрішньо переміщених осіб у Запорізькому регіоні. Проект «Крокуємо разом» фонду «Сподівання» відіграє ключову роль у забезпеченні внутрішньо переміщених осіб не лише конкретною допомогою, а й установленням підґрунтя для їх повноцінної і успішної реінтеграції у суспільство. Команда проекту постійно спілкується з головами громад та адміністрацією шелтерів, щоб своєчасно реагувати на зміни потреб ВПО. Завдяки відкритому та постійному спілкуванню з головами громад та адміністрацією шелтерів команда проекту забезпечує точний аналіз та реагує на зміни в потребах ВПО. Це гарантує, що допомога надається своєчасно та ефективно. Проект охоплює різні сфери потреб ВПО, включаючи фізичне та психічне здоров'я, соціальну інтеграцію та професійний розвиток. Важливо відзначити, що проект користується підтримкою міжнародних благодійних організацій, що дає змогу розширювати масштаб та мережу допомоги. Це створює унікальні можливості для обміну досвідом та використання міжнародних стандартів у сфері допомоги ВПО, що дає підстави говорити про модель ефективної, партнерської та інтегрованої системи підтримки, яка може слугувати прикладом для інших регіонів та благодійних організацій. За час реалізації проекту «Крокуємо разом» понад 2 тис осіб отримали допомогу, що підкреслює його значущість та необхідність. Команда проекту продовжує активно розширювати свою діяльність, охоплюючи все більше громад Запорізької області, щоб забезпечити якнайширше коло ВПО якісною та цільовою підтримкою.

Усі вище зазначені громадські організації активно співпрацюють з органами місцевого самоврядування та державними організаціями для створення умов для інтеграції ВПО в суспільство. Організації не обмежуються лише наданням матеріальної допомоги. Вони створюють ефективні механізми для психосоціальної підтримки, формують сприятливий соціальний клімат та реалізують різноманітні соціальні проекти. Влада має ресурси та можливості для забезпечення системного підходу до надання допомоги. Така співпраця є важливою умовою для ефективного соціального супроводу ВПО та дає змогу об'єднати досвід і ресурси різних сторін, щоб забезпечити бенефіціарам усебічну та комплексну допомогу, відповідаючи їхнім індивідуальним потребам.

Одним із напрямів інтеграції ВПО в Запорізьку громаду є можливість працевлаштування, забезпечення необхідним потреб самостійно, не

розраховуючи на гуманітарну допомогу. Діяльність органів місцевого самоврядування та громадських організацій щодо допомоги ВПО в організації працевлаштування відіграє важливу роль. Запорізький обласний центр зайнятості допомагає внутрішньо переміщеним особам працевлаштуватися та інтегруватися в нові умови [4]. Із початку 2023 р. послугами служби скористалися понад 2,5 тис ВПО, з яких 515 були працевлаштовані. Ще 63 особи взяли участь у суспільно корисних та громадських роботах. Нині на обліку служби перебуває 454 ВПО з небезпечних територій. 354 переселенцям було надано ваучери на навчання для здобуття нового фаху чи підвищення кваліфікації. Найбільш популярними спеціальностями сьогодні є психологія, соціальна робота та медсестринство. У рамках урядового проекту «Робота» за програмою «Власна справа» дев'ять ВПО розпочали власний бізнес у Запоріжжі. Вони відкрили кафе сімейного типу, магазин квітів, установили альтернативні системи опалення, шиномонтаж тощо. Окрім того, діє державна допомога роботодавцям, які надають робочі місця ВПО. Програма передбачає компенсацію за перші два місяці роботи в розмірі 6 700 грн щомісячно. 174 роботодавця скористалися цією допомогою за працевлаштування 539 ВПО. На «Єдиному порталі вакансій», який нині налічує 4 тис пропозицій роботи по Запорізькому регіону, шукачі роботи можуть самостійно здійснювати пошук вакансій [5]. Громадські організації у Запорізькій області також допомагають ВПО працевлаштуватися. Нині вони співпрацюють із понад 500 роботодавцями, які пропонують вакансії для ВПО. За даними Запорізької обласної служби зайнятості, з початку війни в Україні понад 5 тис ВПО працевлаштувалися за сприяння громадських організацій.

І місцева влада, і громадські організації, працюючи з ВПО і надаючи їм психологічну допомогу, соціальне консультування та юридичну допомогу, застосовують різні технології. Особливо необхідно сказати про інформаційні технології, які в умовах війни стають більш розповсюдженими. Вони можуть бути використані для надання різноманітних послуг, таких як:

- психологічне консультування. ІТ-платформи можуть використовуватися для надання онлайн-консультування ВПО, які проживають у віддалених районах або не мають можливості відвідати традиційні терапевтичні установи;

- інформування та освіта. ІТ-ресурси можуть використовуватися для інформування ВПО про їхні права та ресурси, а також для надання їм інформації про психічне здоров'я та способи його підтримки;

– соціальна підтримка. IT-платформи можуть використовуватися для створення онлайн-спільнот ВПО, де вони можуть спілкуватися один з одним та отримувати підтримку від інших людей, які пережили подібні життєві обставини.

Інформаційні технології також можуть бути використані для моніторингу та збору даних про потреби та стан ВПО. Аналіз великих обсягів інформації дає змогу ефективніше впроваджувати програми допомоги та ресурси, адаптовані до конкретних потреб цієї категорії населення. Використання сучасних аналітичних інструментів дає змогу недержавним організаціям точно визначати пріоритети та спрямовувати зусилля на найбільш критичні аспекти підтримки ВПО. Не можна також оминати важливість навчання та розвитку навичок серед ВПО за допомогою IT. Онлайн-курси та електронні ресурси стають ефективним інструментом для підвищення

кваліфікації та адаптації до нових умов життя. Це не тільки забезпечує можливість самореалізації, а й сприяє інтеграції ВПО в сучасне суспільство.

**Висновки.** В умовах військового стану особливої ролі набуває підтримка внутрішньо переміщених осіб, яка реалізується державними установами та недержавними організаціями в технології соціально-психологічного супроводу. Забезпечення ефективного соціально-психологічного супроводу ВПО на трьох рівнях (макро, мезо, мікро) дає змогу знизити емоційну напругу, сприяти успішній інтеграції ВПО в українське суспільство та підвищити рівень їхньої стійкості на рівні держави. Об'єднання зусиль місцевого самоврядування та громадських організацій сприяє успішній адаптації ВПО, створює умови для поліпшення життя та задоволення потреб внутрішньо переміщених дітей та дорослих.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Внутрішньо переміщені особи. *Міністерство соціальної політики України*. URL: <https://www.msp.gov.ua/timeline/Vnutrishno-peremishcheni-osobi.html>
2. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб : Закон України від 19.12.2017 № 2249-VIII: станом на 27.10.2022. URL: <http://surl.li/bkhnf>
3. Дяченко А.В. Механізми інтеграції внутрішньо переміщених осіб в Україні : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. Київ, 2020. 20 с.
4. «Робота для ВПО: ти потрібен». Працювати, підтримувати, перемагати. *Запорізький обласний центр зайнятості*. URL: <https://zap.dcz.gov.ua/novyna/roboata-dlya-vpo-ty-potriben-pracyuvaty-pidtrymuvaty-peremagaty>
5. Інформація для ВПО. *Запорізька обласна державна адміністрація*. URL: <https://www.zoda.gov.ua/news/67041/roboata-dlya-vpo-ti-potriben.-pratsjuvati,-pidtrimuvati,-peremagati.html>
6. Проекти фонду. БФ «СВОІ». URL: <https://svoyi.org.ua/proekty/>
7. Психосоціальний супровід (ПСС) для дітей та батьків/опікунів у буферній зоні на сході України. *Карітас України*. URL: <https://caritas.ua/p4c/>

#### REFERENCES

1. Internally displaced persons. Ministry of Social Policy of Ukraine. URL: <https://www.msp.gov.ua/timeline/Vnutrishno-peremishcheni-osobi.html>
2. On ensuring the rights and freedoms of internally displaced persons: Law of Ukraine dated 19.12.2017 No. 2249-VIII: as of 27.10.2022. URL: <http://surl.li/bkhnf>
3. Dyachenko A.V. Mechanisms of integration of internally displaced persons in Ukraine: autoref. thesis ... candidate sciences from state example Kyiv, 2020. 20 p.
4. «Work for IDPs: you are needed». Work, support, win Zaporizhzhia regional employment center. URL: <https://zap.dcz.gov.ua/novyna/roboata-dlya-vpo-ty-potriben-pracyuvaty-pidtrymuvaty-peremagaty>
5. Information for IDPs. Zaporizhzhia regional state administration. URL: <https://www.zoda.gov.ua/news/67041/roboata-dlya-vpo-ti-potriben.-pratsjuvati,-pidtrimuvati,-peremagati.html>
6. Fund projects. CF «SVOYI». URL: <https://svoyi.org.ua/proekty/>
7. Psycho-social support (PSS) for children and parents/guardians in the buffer zone in eastern Ukraine. Caritas of Ukraine. URL: <https://caritas.ua/p4c/>

## РОЗДІЛ VI. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 373.3:37.015.31:57.081.1

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-18>

### ЗАСТОСУВАННЯ АРТТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

**Скоромна М. В.**

*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри педагогічних технологій початкової освіти  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»  
вул. Старопортофранківська, 26, Одеса, Україна  
[orcid.org/0000-0003-1824-4110](https://orcid.org/0000-0003-1824-4110)  
[Skoromna08@gmail.com](mailto:Skoromna08@gmail.com)*

**Набокова Т. В.**

*здобувач вищої освіти «магістр» (III року)  
факультету початкового навчання  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»  
вул. Старопортофранківська, 26, Одеса, Україна  
[orcid.org/0009-0004-9442-8602](https://orcid.org/0009-0004-9442-8602)  
[tanya28nabokova@gmail.com](mailto:tanya28nabokova@gmail.com)*

**Ключові слова:** *емоційний інтелект, арттехнологія, педагогіка, емоційне виховання, емпатія, самосвідомість, самодисципліна.*

Статтю присвячено розкриттю проблеми емоційного інтелекту, яка є однією з найпопулярніших, але недостатньо розробленою, і потребує більш ґрунтовного теоретичного та практичного вивчення всіх її аспектів, а також розкриттю поглиблених зв'язків між емоційним інтелектом дитини та її когнітивним розвитком в умовах Нової української школи. Висвітлено й обґрунтовано вікові, індивідуальні специфіки і причини впливу на генерування рівня EQ у молодшому шкільному віці, охарактеризовано понятійну базу, уточнено сутність емоційного інтелекту та його структуру. У сучасному світі з'явилося багато теорій, що саме розвиток емоційного інтелекту з раннього віку є фундаментом на велике й успішне життя у майбутньому. Наш аналіз даного феномену дає можливість зрозуміти, що емоційний інтелект відображає внутрішній світ людини та його зв'язок із власною поведінкою. І молодший шкільний вік є сензитивним для розвитку та формування EQ, оскільки молодшим школярам властиві емоційна чутливість до подій, що відбуваються; забарвлення чуттєвого сприйняття, уяви, розумової та фізичної діяльності; безпосередність і відкритість у вираженні власного емоційного переживання. Теза була всебічно розроблена щодо думки про те, що можливість художнього самовираження дітей завжди пов'язана зі зміцненням психічного здоров'я та розвитком їхньої особистості. Виходячи із цього, можна сказати, що такий «педагогічний» напрям, як арттехнології, у деяких роботах є чудовим механізмом «емоційного виховання» учнів. Тобто арттехнологія – це унікальна можливість вивчення особистості, самого несвідомого процесу й є ефективним методом у роботі з дітьми молодшого шкільного

віку з розвитку їхнього рівня емоційного інтелекту. Художня технологія дуже корисна для учнів, яким важко висловлювати свої емоції та почуття вербально. За допомогою мови символів дитина може налагодити контакт зі своєю підсвідомістю і висловити дійсно важливий для неї процес.

## THE APPLICATION OF ART TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL

**Skoromna M. V.**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of Pedagogical Technologies  
of Primary Education  
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University  
named after K. D. Ushinsky"  
Staroportofrankivska str., 26, Odesa, Ukraine  
orcid.org/0000-0003-1824-4110  
Skoromnay08@gmail.com*

**Nabokova T. V.**

*Candidate of Higher Education "Master" (2nd year)  
at the Faculty of Primary Education  
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University  
named after K. D. Ushinsky"  
Staroportofrankivska str., 26, Odesa, Ukraine  
orcid.org/0009-0004-9442-8602  
tanya28nabokova@gmail.com*

**Key words:** *emotional intelligence, art technology, pedagogy, emotional education, empathy, self-awareness, self-discipline.*

The article is devoted to the disclosure of the problem of emotional intelligence, which is one of the most popular, but insufficiently developed and requires a more thorough theoretical and practical study of all its aspects, as well as to the disclosure of in-depth connections between a child's emotional intelligence and his cognitive development in the conditions of the New Ukrainian School. In addition, the age-specific, individual specifics and reasons for the influence on the generation of the EQ level in elementary school age are highlighted and substantiated, the conceptual base is characterized, the essence of emotional intelligence and its structure are specified. In the modern world, many theories have appeared that the development of emotional intelligence from an early age is the foundation for a great and successful life in the future. Our analysis of this phenomenon makes it possible to understand that emotional intelligence reflects the inner world of a person and its connection with one's own behavior. And younger school age is sensitive for the development and formation of EQ, because younger students are characterized by emotional sensitivity to the events taking place; coloring of sensory perception, imagination, mental and physical activity; immediacy and openness in expressing one's own emotional experience. The thesis was comprehensively developed on the idea that the possibility of artistic self-expression of children is always connected with the strengthening of mental health and the development of their personality. Based on this, we can say that such a «pedagogical» direction as art technologies in some works is an excellent mechanism for «emotional education» of students. That is, art technology is a unique opportunity to study personality, the most

unconscious process and is an effective method in working with children of primary school age to develop their level of emotional intelligence. Art technology is very useful for students who have difficulty expressing their emotions and feelings verbally. With the help of the language of symbols, the child can establish contact with his subconscious and express a process that is really important to him.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі питання, які стосуються важливості розвитку емоційного інтелекту дорослих, а особливо дітей молодшого шкільного віку, досі не повністю досліджені, зрозумілі для суспільства. Протягом тривалого часу вчені та соціум більш зосереджували свою увагу на вивченні саме раціонального інтелекту людини (IQ). Це пов'язано з тим, що саме він відповідає за можливість людини логічно мислити, аналізувати різні життєві ситуації і робити певні висновки, тобто саме цей вид інтелекту відповідає за функціонування лівої півкулі головного мозку людини. У молодшому шкільному віці це також дуже важливо, але останнім часом учні частіше почали зосереджувати увагу саме на вмінні дитини проявляти емпатію, а саме на інтуїтивному мисленні (EQ – емоційний інтелект). Саме він відповідає за функціонування правої півкулі мозку людини. На жаль, у сучасних умовах воєнного часу здебільшого дітям важко проявляти свої емоції, обговорювати якісь важливі теми з дорослими, однолітками. Це глобальна проблема, адже саме комунікація насичує життя маленьких дітей різними барвами. А саме через різні види творчості (музику, малювання, казки тощо) дітям легше проявляти свій емоційний стан, свої почуття, проговорювати всі важкі, проблемні ситуації й обставини. Таким чином, значущість використання творчості, а саме арттехнологій, для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в умовах Нової української школи є дуже актуальним феноменом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченню проблематики емоційного інтелекту присвятили свої наукові роботи відомі зарубіжні і українські вчені. Д. Гоулман, П. Саловей У. Дакс, Дж. Мейер, Д. Карузо, Х. Гарднер, Р. Бар-Он розробили концепцію емоційного інтелекту; Л. Виготський, Дж. Гілфорд, Д. Люсін, Н. Холл, Б. Лемберг, С. Рубінштейн, І. Андреева, Ж. Кучеренко, Е. Носенко, Н. Коврига розглядали емоційний складник особистості людини. Значимість даного виду інтелекту в соціальних відносинах вивчали С. Дерев'янка, М. Шпак, О. Ляц, І. Матійків, Н. Харченко, А. Чернявська, Ю. Давидова, О. Леонтєва, А. Чоботар, а також С. Симоненко, К. Ушинський, Я. Чебикін, М. Дмитрієва, Є. Ільїна та багато інших.

**Мета статті:** науково-теоретично обґрунтувати та довести експериментальним шляхом ефективність застосування арттехнологій для розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку в умовах Нової української школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Молодший шкільний вік є особливим, тому що учні отримують новий життєвий досвід через розуміння, взаємодію та спілкування з однолітками та дорослими у шкільному освітньому середовищі та за його межами. Оскільки учні початкових класів завжди відчують труднощі в адаптації до нового середовища, тобто до навчального процесу, тому в процесі кожної діяльності виникають як позитивні, так і негативні переживання, які призводять до виникнення різноманітних емоцій і почуттів та впливають на подальші дії школярів у період їх саморозвитку та самовдосконалення.

Тому емоції є важливим складником розвитку емоційного інтелекту особистості молодших школярів.

У школі джерелом емоцій є навчальний процес, контакт з однолітками, дорослими (вчителями, батьками). Навички емоційного інтелекту, які отримані під час вивчення предметів, доповнюються та розширюються під час позакласної виховної роботи. Школа відіграє важливу роль у розвитку соціально активної позиції дітей, адже саме в дитинстві найважливішими є риси особистості, комунікативні здібності та ставлення до навколишнього світу та до себе, уміння контролювати себе.

Процес розвитку емоційного інтелекту має свою специфіку, але основний структурний компонент починає формуватися саме в молодшому шкільному віці і не зникає, а продовжує посилюватися протягом навчання у школі. Отже, на момент завершення навчання учень молодшого шкільного віку має бути здатним досягти такого ступеня, як розвиток, у тому числі розвиток емоційного інтелекту, який допоможе йому у дорослому житті успішно продовжувати навчання, керувати позитивними емоціями і процесом нового спілкування та залученням у суспільні відносини в процесі власної практичної діяльності.

Арттехнологія – це інноваційна педагогічна технологія, яка ще не набула широкого визнання та поширення в Україні. Використання арттехнологій у навчально-виховному процесі знахо-

диться лише на етапі формування, найчастіше використовується з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Проте досвід використання арттехнології зараз показує свої переваги в роботі з учнівською молоддю.

Творча діяльність, яка є основою арттехнології, забезпечує підвищення пізнавального інтересу школярів, їх успішність, пробуджує бажання зрозуміти себе та оточуючих людей, допомагає дітям усвідомити власний емоційний стан. Тому важливим завданням із першого класу є формування вміння молодших школярів адекватно виражати свої почуття, керувати емоціями, давати правдиву емоційну оцінку дійсності, розвивати емпатію і т. д.

Виходячи з отриманих результатів на початковому етапі дослідницької роботи, унаслідок використання трьох різних методик на визначення рівня емоційного інтелекту EQ в учнів молодших класів в умовах Нової української школи було виявлено низькі показники за такими критеріями, як емпатія, саморегуляція, вміння розуміти й управляти власними та чужими емоціями, експресивність тощо.

Учнім було важко контролювати свої власні пориви емоцій (як позитивні, так і негативні). Молодші школярі були або дуже інфантильними і емоційними, або взагалі ніяк не реагували на різні позитивні, негативні ситуації. Окрім цього, було виявлено, що у дітей погано розвинені навички емпатії до інших людей, а саме до своїх однокласників, учителів. Тобто діти 4-х класів частково не розуміють такі емоції і відчуття, як перейматися чужими прикрощами або радіщами. Як правило, діти з низьким рівнем емоційного інтелекту не вміють проговорювати свої власні відчуття у певні моменти.

На основі отриманих результатів і висновків було прийнято рішення провести в одному експериментальному класі тренінг з елементами арттехнологій, а в іншому – тренінг та інтегрований урок з елементами арттерапії.

На тренінгу «Вчимося розпізнавати емоції і почуття» з елементами арттехнологій діти відчувати певну легкість, комфорт. Метою даного заняття було розвинути товариське ставлення до своїх однокласників, навчити дітей розуміти і контролювати свої емоції, закласти основи самовдосконалення і самомотивації, зосередити увагу на таких важливих якостях, як повага, взаєморозуміння, емпатія [3].

На цьому занятті для досягнення бажаного результату використано прийоми і методи, які запропонували Н. Кальяка і З. Ковальчук: техніка «9 маленьких мандал», техніка «Монотопія», прийом «Чорний квадрат», метод «Каракулі» [6].

Чому саме такі техніки і прийоми були використані? Тому що мандалотерапія чітко відображає

частоту та специфіку переживання людиною як позитивних, так і негативних емоцій. Велика мандала дає змогу помітити енергію емоцій та психоемоційне тло людини. Мандала кожної емоції, її кольорове забарвлення та особливості подачі є свідченням ролі та місця цієї емоції в емоційній сфері дитини [6, с. 72].

Ізотерапія як арттерапевтичний метод являє собою творче, спонтанне чи тематичне малювання. Малюнок виступає ефективним інструментом, адже завдяки йому особа може вільно висловити свої думки, почуття та переживання через мову образів, символів та кольорів, а також вивільнитися від негативних переживань та «змалювати» своє ставлення до оточуючої дійсності [6, с. 15].

Музикотерапія – психологічна практика застосування мелодій та звуків для поліпшення психофізичного стану людини та відновлення емоційної рівноваги [6, с. 63].

Для більш бажаного результату проведено інтегрований урок на тему «Почуття та емоції. Види почуттів» із такої дисципліни, як «Я досліджую світ», і тренінгове заняття на тему «Розвиток емоційного інтелекту як основа психологічного комфорту у навчанні».

Метою проведення інтегрованого уроку і тренінгового заняття було сформулювати в учнів поняття про емоції та їхній вплив на настрій людини, дати уявлення про настрій та як він впливає на здоров'я і спілкування з однокласниками, а також навчити співпереживати, бути добрими й уважними, виховувати тактовне ставлення до людей, бажання мати позитивні емоції [7].

Під час цього тренінгу використано казкотерапію, метафоричні асоціативні карти, ізотерапію.

Метафоричні асоціативні карти (МАК) – це проєктивний, діагностичний та терапевтичний інструмент психологічної роботи, який застосовується у рамках арттерапевтичного підходу. У його основі лежить використання метафоричних зображень і текстів, які людина здатна наповнювати особистим змістом та успішно працювати з усвідомленням та трансформацією цього змісту. Метафоричні карти допомагають зрозуміти запит людини, його актуальні та значимі переживання, прослідкувати потреби, діагностувати конфліктну ситуацію та змодельовати її [6, с. 55].

Казкотерапія – це метод, який використовує метафору для створення зв'язків між казковими подіями і поведінкою у реальному житті. Завдяки казкотерапії відбувається усвідомлення внутрішньої сутності, неповторності, гармонії між собою та світом, інтеграція особистості, розширення свідомості та вдосконалення взаємодії [6, с. 30].

Після проведення певних заходів на визначення особливостей емоційного складника дитини було

проведено ще одне дослідження, а саме порівняльний аналіз результатів дослідницької роботи щодо визначення рівня емоційного інтелекту в експериментальних класах на першому і на останньому етапах дослідження.

Повторні анкетування показали, що змінився рівень емоційного інтелекту учнів, а саме покращилися показники таких властивостей, як емпатія,

саморегуляція, самомотивація, уміння впізнавати і контролювати власні та чужі емоції тощо. Слід відзначити, що показники учнів експериментального класу, у якому було проведено не тільки тренінгове заняття, а й інтегрований урок з елементами арттерапії, стали набагато кращими.

Порівняльні результати двох класів на початковому та кінцевому етапах зведено в табл. 1.

Таблиця 1

### Порівняльна характеристика результатів дослідницької роботи

Назва показника	Початковий етап дослідження	Кінцевий етап дослідження
	Кількість учнів	Кількість учнів
Емоційна обізнаність	47	55
Управління своїми емоціями	26	45
Самомотивація	33	50
Емпатія	15	58
Розуміння чужих емоцій	29	48
Управління чужими емоціями	30	52
Контроль експресії	29	47
Міжособистісний емоційний інтелект	31	60
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	27	57
Експресивність	35	48
Саморегуляція	30	50
Емпатія	15	49
Щирість	42	60

**Висновки.** За результатами практичної роботи (діагностування) підтвердилися теоретичні відомості, що стосуються особливостей застосування арттехнологій для розвитку емоційного інтелекту в учнів молодшого шкільного віку в умовах Нової української школи.

Можна зробити висновок, що творчість має можливість приносити людині максимум задоволення, різний спектр почуттів і емоцій. Саме у творчості люди, а особливо діти, отримують багато задоволення, можливостей для того, щоб сказати те, що важко передати словами.

І одним із найефективніших методів передати якість емоційне або інформаційне повідомлення є такий вид психотерапії, як арттерапія. Техніки арттерапії можна використовувати у різному віці, у роботі із зовсім різними людьми за поглядами,

індивідуальними особливостями тощо. Тобто арттехнології – це чудовий спосіб саморозвитку, самовираження для людини.

Певна сукупність образів, символів, метафор є чудовими інформаційним провідником на несвідомому рівні психіки людини. Використання арттехнологій у початковій освіті в умовах Нової української школи дає можливість учителю дізнатися про сутність проблеми дитини, якщо вона існує. Засобами творчої діяльності через уявні образи дитини вчитель має можливість зрозуміти сприйняття дитиною навколишнього світу, її ставлення до певних проблемних ситуацій. Завдяки засобам арттерапії, а саме казко-, ізо-, мандало-, музикотерапії учитель має можливість «бачити» ті проблемні аспекти дитини, які її турбують.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєва І.М. Емоційний інтелект як феномен сучасної психології. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2014. 388 с.
2. Бикова С. Особливості емоційного інтелекту. *Наука і освіта*. 2015. № 10. 127 с.
3. Голінська Т. Формування особистості дітей початкової школи засобами арттерапевтичного впливу. *Початкова школа*. 2017. № 4. С. 31–33.
4. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Чому він може значити більше ніж IQ. Київ : Манн, Іванов і Фербер, 2013. 560 с.
5. Животенко Л. Розвиток емоційного інтелекту засобами артметодів. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2016. № 1. 74 с.



6. Калька Н. Практикум з арттерапії : навчально-методичний посібник. Львів : ЛьвДУВС. 2018. Ч. 1. С. 232.
7. Макарова І.І. Передумови формування та розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. № 2(1). С. 225–229.

#### REFERENCES

1. Andrieieva I.M. (2014) Emotsiinyi intelekt yak fenomen suchasnoi psykholohii [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology]. *Bulletin of the Lviv State University of Life Safety*. P. 388.
2. Bykova S. (2015) Osoblyvosti emotsiinoho intelektu [Features of emotional intelligence]. *Science and education*. Vol. 10. P. 127.
3. Holinska T. (2017) Formuvannia osobystosti ditei pochatkovoї shkoly zasobamy art-terapevtychnoho vplyvu. Pochatkova shkola [Formation of the personality of primary school children by means of art-therapeutic influence. Elementary School]. Vol. 4. P. 31–33.
4. Houlman D. (2013) Emotsiinyi intelekt. Chomu vin mozhe znachyty bilshe nizh IQ [Emotional intelligence. Why it can mean more than IQ]. *Kyiv: Mann, Ivanov and Ferber*. P. 560.
5. Zhivotenko L. (2016) Rozvytok emotsiinoho intelektu zasobamy art-metodiv [Development of emotional intelligence by means of art methods]. *Pedagogical innovations: ideas, realities, perspectives*. Vol. 1. P. 74.
6. Kalka N. (2018) Praktykum z art-terapii: navch.-metod. posibnyk [Workshop on art therapy: teaching method. manual]. *Part 1. Lviv: LvDUVS*. P. 232.
7. Makarova I.I. (2014) Peredumovy formuvannia ta rozvytku emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv [Prerequisites for the formation and development of emotional intelligence of younger schoolchildren]. *Scientific Bulletin of Kherson State University*. Vol. 2(1). P. 225–229.

## ВАРІАТИВНЕ ВІДКРИТЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ТЬЮТОРИНГУ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Швець Т. Е.**

*кандидат педагогічних наук,  
заступник директора з науково-методичної роботи  
Приватна школа «Афіни»  
вул. А. Головка, 13/1, Київ, Україна  
[orcid.org/0000-0002-9713-7817](https://orcid.org/0000-0002-9713-7817)  
[taniteshvets@gmail.com](mailto:taniteshvets@gmail.com)*

**Ключові слова:** *тьюторинг, тьюторська діяльність, тьюторський процес, освітнє середовище, відкритість освітнього середовища, варіативність освітнього середовища, гнучкість освітнього середовища, мобільність освітнього середовища, компоненти освітнього середовища.*

Стаття містить короткий аналіз сутності поняття «варіативне відкрите освітнє середовище». Використано такі методи дослідження: вивчення, аналіз та узагальнення науково-педагогічних джерел із метою обґрунтування однієї з умов упровадження тьюторингу в закладах загальної середньої освіти.

Проаналізовано поняття «освітнє середовище», «варіативне освітнє середовище», «відкрите освітнє середовище». На основі аналізу наукових доробок українських учених визначено основні характерні риси варіативного відкритого освітнього середовища в контексті тьюторської діяльності у закладі загальної середньої освіти та досліджено його компоненти.

Подано характеристику варіативності та відкритості освітнього середовища як умови реалізації тьюторського підходу, що передбачає індивідуалізацію та персоналізацію освітнього процесу. Автор акцентує увагу на таких характеристиках освітнього середовища, як гнучкість, відкритість та мобільність.

Автор виокремлює такі складники відкритого варіативного освітнього середовища, що забезпечують реалізацію тьюторингу: просторово-предметний компонент, комунікативний компонент, соціально-суб'єктний компонент та технологічний компонент. Зазначено, що просторово-предметний компонент забезпечує суб'єктам тьюторського процесу можливість задоволення їхньої потреби у персоналізованому просторі; комунікативний компонент – реалізацію принципів педагогіки партнерства; соціальний компонент забезпечує суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії; технологічний компонент передбачає варіативність змісту, форм, методів, способів, технологій реалізації тьюторської діяльності.

## VARIABLE OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR THE IMPLEMENTATION OF TUTORING IN AN INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

**Shvets T. E.**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Deputy Director for Scientific and Methodological Work  
Private School "Athens"  
A. Holovka str., 13/1, Kyiv, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-9713-7817  
taniteshvets@gmail.com*

**Key words:** *tutoring, tutoring activity, tutoring process, educational environment, openness of the educational environment, variability of the educational environment, flexibility of the educational environment, mobility of the educational environment, components of the educational environment.*

The article contains a brief analysis of the essence of the concept of «variable open educational environment». The following research methods are used in the article: study, analysis and generalization of scientific and pedagogical sources in order to justify one of the conditions for the introduction of tutoring in secondary education institutions.

The author analyzes the concepts of «educational environment», «variable educational environment», «open educational environment». Based on the analysis of the scientific works of Ukrainian researchers, the main characteristic features of a variable open educational environment in the context of tutoring activities in a general secondary education institution are determined and its components are explored.

The article describes the variability and openness of the educational environment as a condition for the implementation of the tutoring approach, which involves individualization and personalization of the educational process. The author emphasizes such characteristics of the educational environment as flexibility, openness and mobility.

The author singles out the following components of an open variable educational environment that ensures the implementation of tutoring at school: a spatial-subject component, a communicative component, a social-subject component and a technological component. The article states that the spatial-subject component provides subjects of the tutoring process with the opportunity to satisfy their need for a personalized space; communicative component intends the implementation of the principles of partnership pedagogy; the social component ensures the subject-subject nature of the interaction; the technological component involves the variability of content, forms, methods, approaches, technologies of the tutoring activity implementation.

**Постановка проблеми.** Актуальність тьюторингу зумовлена сучасними тенденціями розвитку в освіті: демократизацією, що визначає напрям змін у школі як гуманної, демократичної, особисто орієнтованої; інтеграцією, що реалізується на кількох рівнях – від зближення принципів освіти різних країн до метапредметного підходу на рівні школи; цифровізацією, що передбачає розвиток дистанційного навчання; гуманізацією, яка спрямована на становлення здатної до саморозвитку особистості, розкриття та розвиток потенціалу кожної дитини. У Концепції Нової української школи говориться про те, що школа – це місце не лише надання знань, а й місце розкриття та роз-

витку талантів кожної дитини, її здібностей та можливостей, це місце партнерських взаємовідносин, побудованих на основі діалогу. Нова українська школа орієнтується, передусім, на учня, у фокусі – індивідуалізація, орієнтація на учня, свобода вибору та розвиток особистості, здатної до самостійного навчання впродовж життя. Також одним із компонентів формули Нової української школи є освітнє середовище, що здатне здійснити гуманізацію освіти, гарантувати дотримання прав людини, задовольнити індивідуальні потреби суб'єктів освітнього процесу [12].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема тьюторингу розглядається україн-

ськими вченими. А. Бойко і Н. Дем'яненко присвячують свої доробки у сфері тьюторингу в контексті впровадження цієї технології у закладах вищої освіти України; М. Альохін у своїй науковій праці розробив авторську модель тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів; К. Осадча дослідила проблему професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; О. Іваніцька вивчала тьюторську модель у німецьких закладах вищої освіти; дослідження М. Іващенко, Т. Койчева, В. Кухаренко присвячено моделям тьюторингу у дистанційному навчанні. Фундаментальні дослідження у сфері тьюторингу містяться у працях зарубіжних дослідників. Д. Вуд (D. Wood), К. Топпінг (K. Topping), М. Брей (M. Bray), Д. Палфрейман (D. Palfreyman), В. Мор (W.G. Moore), Е. О'Брайнт (E.Q. O'Briant) досліджують тьюторинг у закладах освіти Великої Британії, США; А. Бжежинська (A. Brzezińska), М. Будзинський (M. Budzyński), А. Сарнат-Частко (A. Sarnat-Ciastko), К. Чайка-Хелмінська (K. Czayka-Chelmińska) – автори багатьох праць, у яких описано моделі тьюторингу в школах та університетах Польщі.

Вплив освітнього середовища на розвиток особистості розглядаються в наукових дослідженнях І. Булах, І. Єрмакова, О. Коберника, Г. Пустовіта, Л. Сохань та ін. Проблематиці інноваційного освітнього середовища присвячено праці Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Карамушки, Ю. Шапран та ін. Також є дослідження, у яких аналізується поняття «відкритий освітній простір», а саме праці українських дослідників: В. Андрущенко, Л. Губерського, В. Журавського, І. Зязюна, В. Кременя, М. Поповича та ін.

Однак у контексті тьюторингу відсутні наукові розвідки щодо відкритого варіативного освітнього середовища, що й зумовило наші наукові пошуки.

**Метою статті** є теоретичний аналіз поняття «варіативне відкрите освітнє середовище» в контексті тьюторської діяльності та обґрунтування необхідності створення такого середовища у закладі загальної середньої освіти як умови впровадження тьюторингу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перед тим як перейти до аналізу поняття «варіативне відкрите освітнє середовище», вважаємо за необхідне звернутися до термінів «тьюторинг», «тьюторська діяльність». У наших попередніх дослідженнях ми обґрунтовували згадані дефініції. Отже, тьюторинг ми розуміємо як особливим способом організовану педагогічну діяльність, що спрямована на саморозвиток і самореалізацію особистості завдяки підтримці розвитку особистості з метою розкриття її потенціалу та передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, здійснюється на засадах індивідуалізації та персоналізації [21].

Тьюторська діяльність, на нашу думку, є різновидом педагогічної професійної діяльності, вона спеціально організована та регламентована, носить процесуальний характер, а також спрямована на досягнення суспільно важливого результату. Поняття «тьюторська діяльність» вважаємо за необхідне розглядати як діяльність обох суб'єктів тьюторського процесу, адже тьюторинг будується на суб'єкт-суб'єктній основі, як співпраця і взаємодія суб'єктів (тьютор – учень) тьюторської діяльності.

Тьюторська діяльність може бути реалізована у закладі загальної середньої освіти за певних організаційно-педагогічних умов, що впливають на весь тьюторський процес, дають змогу ефективно його здійснювати відповідно до цілей та завдань, вибирати відповідні форми, методи та засоби, а також керувати цим процесом. Однією з таких умов ми вважаємо необхідність створення у закладі освіти варіативного відкритого освітнього середовища.

Законом України «Про повну загальну середню освіту» визначено, що освітнє середовище середньої освіти має забезпечити комфортність для всіх суб'єктів в освітньому процесі та створити умови для розвитку дитини, самовизначення її як особистості та підготовки до життя [16]. Поняття освітнього середовища в педагогічній науці розглядається з двох поглядів: у широкому сенсі – це освітній простір, у якому здійснюється педагогічно організований розвиток особистості як спеціально створена, відповідно до педагогічних цілей, система організації життєдіяльності особистості, спрямована на формування її ставлення до світу і людей; у вузькому сенсі – це багаторівнева система чинників (обставин, умов, впливів, можливостей розвитку особистості), яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах: цільовому, ресурсному, змістовому, процесуальному, результативному, впливає на формування й функціонування людини в суспільстві, її здібності, потреби, інтереси, свідомість [9; 15; 18; 20].

Науковці, які здійснили ґрунтовний аналіз поняття «освітнє середовище», подають свої узагальнення стосовно терміна та його структурних компонентів. Так, О. Петренко, узагальнюючи свої наукові розвідки щодо дефініції «освітнє середовище», робить висновок, що терміном «освітнє середовище» можна називати «природне або штучно створене оточення учасників освітнього процесу в просторі освіти, що включає зміст і засоби освіти, спрямовані на забезпечення продуктивної творчої діяльності особистості, її освітній розвиток, систему взаємин між людьми, які поєднані спільною педагогічною та навчальною діяльністю» [14, с. 10].

Р. Жога зробила аналіз сутності поняття «освітнє середовище», на основі чого можемо визначити, що спільними характеристиками пояснення терміна є: система або сукупності впливів, можливостей, ресурсів, компонентів – спеціально створені чи спроєктовані; забезпечують чи створюють можливості для розвитку особистості [8, с. 168].

Л. Карпова обґрунтовує положення, що для освітнього середовища характерні такі особливості: цілісність, системність, єдність, варіативність, структурованість, організованість, гнучкість, комунікативність, наповненість подіями, культуровідповідність, відкритість, стійкість, діалогічність, функціональність, адаптивність і здатність до самоорганізації та саморозвитку, а оптимально створене освітнє середовище є засобом розвитку особистості [9, с. 67]. Також дослідниця зазначає, що під час визначення структурних компонентів освітнього середовища досить часто зустрічаються повторювальні елементи: матеріально-технічні, психолого-дидактичні, соціальні, комунікативні, освітні, змістовно-методичні тощо.

О. Мезенцева на основі доробок українських та зарубіжних науковців розробила тривірневу модель освітнього середовища закладу загальної середньої освіти, що складається зі змістовно-дидактичного компоненту (зміст освіти; форми і методи організації навчання; система оцінювання особистісного розвитку учня; психолого-педагогічний супровід; зв'язок із педагогічною наукою); соціального компоненту (особливості суб'єктів виховного середовища; ціннісні смисли спільноти; комунікаційна сфера; діяльнісна сфера; організаційні умови та управління); предметно-просторового компоненту (архітектурно-естетична організація життєвого простору; умови для переміщення та розташування учнів; особлива атрибутика освітнього процесу; організація пришкольного простору) [15, с. 112].

О. Єжова основними блоками освітнього середовища визначає матеріально-технічний, освітній і комунікативний. Під матеріально-технічним блоком дослідниця розуміє просторово-предметний складник; під освітнім – зміст, форми і методи навчання і виховання; під комунікативним – взаємовідносини між учнівським та педагогічним колективами загалом і всередині кожного з них зокрема [7, с. 149].

На основі вивчення теоретичних науково-педагогічних доробок можемо зробити висновок, що освітнє середовище трактується як соціальний простір, у якому відбувається взаємодія його учасників; як сукупність впливів та засобів розвитку особистості. Варіативність розуміємо як наявність широко спектру альтернативних можливостей для здійснення вибору учнями старших

класів та їх саморозвитку у спільній діяльності з дорослими та однолітками. Погоджуємося з думкою Ж. Воронцової, що альтернативність спрямована на надання умов для задоволення потреб, інтересів особистості, забезпечує гуманізацію освітнього процесу, коли учень визнається суб'єктом освітньої діяльності [4, с. 104]. Варіативність забезпечує орієнтацію учнів у різних життєвих ситуаціях, у тому числі й у ситуаціях невизначеності.

Тьюторський процес вимагає від варіативного освітнього середовища орієнтацію на активну позицію учасників даного процесу, стимулювання ініціативності, орієнтацію на дитину, індивідуалізацію та персоналізацію (зумовлює суб'єкт-суб'єктні відносини), можливості для свободи вибору. Зауважимо також на те, що в сучасних умовах важливими характеристиками освітнього середовища є його гнучкість, відкритість та мобільність.

Гнучкість – це здатність до швидких змін, пристосування до потреб та особливостей суб'єктів тьюторського процесу, а також до змін у суспільстві. Відкритість освітнього середовища розуміється українськими науковцями в двох контекстах: як інтегрування комунікаційно-інформаційних ресурсів в освітній (у нас тьюторський) процес, що забезпечує доступ до будь-якої інформації у світі, взаємодію учасників освітнього (тьюторського) процесу (зворотний зв'язок, спільна робота над проєктами, іншими завданнями, взаємне інформування) [2, с. 4]; як реалізація принципу «освіта впродовж життя» (lifelong learning), що передбачає свободу вибору часу, темпів, місця для навчання, індивідуальну програму навчання і, відповідно, вільний розвиток індивідуальності [11]; як середовище гуманних правил та врівноваженого типу спілкування, що надає найбільш повні можливості для особистісного розвитку кожного суб'єкта, простір усіх можливих ресурсів для власного освітнього руху людини [22]. На нашу думку, зазначені визначення не суперечать один одному, а, навпаки, взаємодоповнюють. Мобільність допускає організацію онлайн-тьюторингу, що сприяє розширенню тьюторського процесу за межі простору школи за рахунок використання інформаційних технологій.

На основі аналізу моделей освітнього середовища українських авторів [1; 3; 5; 6; 9; 10; 13; 19; 23] ми виробили власну точку зору щодо складників відкритого варіативного освітнього середовища, що забезпечує реалізацію тьюторингу у школі, якими вважаємо: просторово-предметний компонент, комунікативний компонент, соціальний компонент та технологічний компонент.

Охарактеризуємо детально кожен із компонентів. Так, просторово-предметний компонент, на

нашу думку, включає у себе матеріально-технічну інфраструктуру, що забезпечує суб'єктам тьюторського процесу можливість задоволення їхньої потреби у персоналізованому просторі: у просторі школи та віртуальному просторі тощо (наприклад, наявність приміщення, у якому можна проводити тьюторіали; комп'ютерне забезпечення). Також до даного компонента ми відносимо сукупність об'єктів, що забезпечують можливість необхідних просторових дій і поведінки суб'єктів освітнього середовища: персоналізованість, автентичність, доступність, зручність, адаптивність; методичні, інформаційні, розвивальні ресурси. Одними з характеристик простору освітнього середовища є його комфортність, естетичний дизайн та безпека.

Комунікативний компонент передбачає реалізацію принципів педагогіки партнерства, тобто такої міжособистісної взаємодії суб'єктів тьюторського процесу, за якої відбувається прийняття і підтримка кожного суб'єкта незалежно від його індивідуальних особистісних особливостей, забороняються будь-які форми дискримінації особистості за будь-яким критерієм тощо. Завдяки співпраці учасників тьюторського процесу відбувається набуття необхідних знань, умінь, навичок, моделей поведінки комунікаційної діяльності. Також характерними рисами комунікаційного компонента вважаємо: активність учнів у спільній діяльності з учасниками освітнього середовища; створення ситуацій комунікативної діяльності: групова, парну роботу, у трійках тощо; розвиток мислення учнів: критичного, креативного; забезпечення задоволення потреб учнів старших класів у саморозвитку; уміння взаємодіяти в групі, спілкуватися з іншими людьми.

Суб'єктно-соціальний компонент освітнього середовища забезпечує ефективну взаємодію усіх учасників тьюторського процесу завдяки суб'єкт-суб'єктному характеру та продуктивному стилю взаємодії; діалогізації освітнього процесу, зокрема тьюторського, шляхом творчого застосування суб'єктно-діяльнісних методів, методик і технологій. Даний компонент забезпечує реалізацію базової потреби особистості в залученні її до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства, що є запорукою збереження індивідуальності, унікальності, різноманітності у здібностях, можливостях, інтересах,

потребах особистості. До основних характеристик суб'єктно-соціального компонента відносимо: сприятливий мікроклімат, що забезпечує взаєморозуміння, довіру, розвиток гармонійних взаємин між усіма суб'єктами тьюторського процесу; високу ступінь задоволення соціально орієнтованих потреб (безпека, самооцінка, визнання, самоактуалізація) всіх суб'єктів тьюторського процесу взаємовідносинами; ступінь участі всіх суб'єктів тьюторського процесу в його організації відкритого, варіативного освітнього середовища; охоплення суб'єктів тьюторського процесу максимально різноманітними видами соціальної взаємодії, що сприяють розвитку компетентностей особистості.

Технологічний компонент передбачає: варіативність змісту, форм, методів, способів, технологій реалізації тьюторської діяльності; варіативність індивідуальних траєкторій розвитку учнів, відповідно до їхніх індивідуальних особливостей, потреб, здібностей, цінностей, інтересів та життєвих планів; взаємодію внутрішнього освітнього середовища із зовнішнім середовищем; використання тьюторських технологій, що забезпечують індивідуалізацію; проведення моніторингу тьюторської діяльності в школі; організацію системи зв'язків між суб'єктами тьюторського процесу та між елементами освітнього середовища, що забезпечують комплекс можливостей для розвитку та саморозвитку всіх суб'єктів тьюторського процесу.

**Висновки.** Узагальнюючи вищезазначене, можемо визначити основні характеристики відкритого варіативного освітнього середовища в контексті тьюторської діяльності: розвиток компетентностей учнів засобами тьюторингу може починатися з будь-якого рівня готовності учнів, тому що воно доступно для всіх та відповідає принципу свободи вибору; орієнтовано на задоволення потреб і запитів усіх учасників тьюторського процесу з урахуванням індивідуальних особливостей та можливостей учнів; побудоване на основі взаємодії між суб'єктами тьюторського процесу; гнучко поєднує різноманітні форми, способи та методи тьюторської діяльності; забезпечує вибір індивідуальної траєкторії розвитку учня. Отже, таке середовище створює умови для розвитку учнів засобами тьюторингу, сприяє підвищенню їх самостійності, рівня вмотивованості тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ахновська І.О. Теоретичні засади формування освітнього середовища в контексті економіки знань. *Економіка і організація управління*. 2018. Вип. 4. С. 26–34.
2. Биков В.Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2010. №. 9. С. 9–15.
3. Братко М.В. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 135. С. 67–72.

4. Воронцова Ж.В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2007. 243 с.
5. Гонтаровська Н. Б. Принципи розроблення проекту освітнього середовища навчального закладу як передумова розвитку здібної та обдарованої особистості. *Рідна школа*. 2013. № 10. С. 29–33.
6. Гурлева Т.С. Суб'єктність як основа особистісного розвитку взаємодіючих учасників освітнього процесу. *Освітній простір у контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності* : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020. С. 40–52.
7. Єжова О.О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Суми : МакДен, 2011. 412 с.
8. Жога Р.А. Персоналізоване освітнє середовище як інноваційний напрям розвитку сучасної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 36. С. 165–171.
9. Карпова Л.Г. Теоретико-методичні засади створення освітньо-розвивального середовища у спеціалізованих закладах загальної середньої освіти для обдарованих дітей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2019. 529 с.
10. Кравченко В.М. Феномен освітньо-професійного середовища в теоретико-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2012. Вип. 25(78). С. 203–215.
11. Кулага І.В. Формування єдиного відкритого освітнього простору як провідна тенденція розвитку сучасної системи освіти. *Університетська освіта*. 2012. № 2. С. 66–68.
12. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи : Рішення Колегії МОН України від 20.10.2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 21.05.2022).
13. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія / за ред. Р.О. Семенової. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.
14. Петренко О.Б. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» у контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7(2). С. 6–16.
15. Проектування освітнього середовища гімназії: теорія і практика : практичний посібник / С.Е. Трубачева та ін. Київ : Педагогічна думка, 2022. 142 с.
16. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січня 2020 р. № 764-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 21.05.2022).
17. Сисоєва С.О., Козак Л.В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи : навчальний посібник. Київ : Едельвейс, 2016. 155 с.
18. Шапран Ю.П. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*. 2012. № 12. С. 39–43.
19. Шапран Ю.П. Типологія освітнього середовища в умовах компетентнісно-зорієнтованої педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 23. С. 4–10.
20. Шарик О.М. Досвід використання диференціації навчання у загальній середній освіті США як джерело модернізації шкільної освіти в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 3. С. 24–31.
21. Швець Т.Е. Аналіз понять «тьютор» і «тьюторинг» у вітчизняному та зарубіжному освітньо-науковому просторі. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 2. С. 56–65.
22. Шульга Л.М. Модель відкритого освітнього простору ЗНВК «Основа», збагаченого партнерськими відносинами з позашкільними організаціями. URL: [https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp15/shulga\\_stattja.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp15/shulga_stattja.pdf) (дата звернення: 10.11.2023).
23. Ягупов В.В. Суб'єктність учнів як основна детермінанта дистанційного навчання в системі професійно-технічної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2016. № 11. С. 29–36.

#### REFERENCES

1. Akhnovska I.O. (2018) Teoretychni zasady formuvannia osvitnoho seredovysheha v konteksti ekonomiky znan [Theoretical foundations of the formation of the educational environment in the context of the knowledge economy]. *Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia*. Vyp. 4. S. 26–34. [in Ukrainian].
2. Bykov V.Yu. (2010) Vidkryte navchalne seredovysheche ta suchasni merezhni instrumenty system vidkrytoi osvity [Open educational environment and modern network tools of open education systems]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 2 : Kompiuterno-orientovani systemy navchannia*. №. 9. S. 9–15. [in Ukrainian].

3. Bratko M.V. (2015) Struktura osvitnoho seredovysheha vyshchoho navchalnoho zakladu [The structure of the educational environment of a higher educational institution]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriya : Pedahohichni nauky*. Vyp. 135. S. 67–72. [in Ukrainian].
4. Vorontsova Zh.V. (2007) Samorealizatsiia osobystosti starshoklasnyka u protsesi dyferentsiiovanoi navchalnoi diialnosti [Self-realization of a high school student's personality in the process of differentiated educational activity]: dys. ... kand. ped. nauk, spets.: 13.00.09 «teoriia navchannia. Khark. nats. un-t im. V.N. Karazina. Kh. 243 s. [in Ukrainian].
5. Hontarovska N. B. (2013) Pryntsyipy rozroblennia proektu osvitnoho seredovysheha navchalnoho zakladu yak peredumova rozvytku zdibnoi ta obdarovanoi osobystosti [The principles of developing a project of the educational environment of an educational institution as a prerequisite for the development of a capable and gifted personality]. *Ridna shkola*. № 10. S. 29–33. [in Ukrainian].
6. Hurlieva T.S. (2020) Subiektivist yak osnova osobystisnoho rozvytku vzaiemodiiuchykh uchasnykiv osvitnoho protsesu [Subjectivity as the basis of personal development of interacting participants in the educational process. Educational space in the context of the humanistic paradigm: psychological priorities of the present]. *Osvitnii prostir v konteksti humanistychnoi paradyhmy: psykholohichni priorytety suchasnosti : zbirnyk naukovykh prats (za red. S.D. Maksymenka)*. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. S. 40–52. [in Ukrainian].
7. Yezhova O.O. (2011) Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do zdorovia uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Formation of a valuable attitude to the health of students of vocational and technical educational institutions]: monohrafiia. Sumy: Vyd-vo «MakDen». 412 s. [in Ukrainian].
8. Zhoha R.A. (2021) Personalizovane osvitnie seredovysheche yak innovatsiinyi napriam rozvytku suchasnoi osvity [Personalized educational environment as an innovative direction of development of modern education]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 36. S. 165–171. [in Ukrainian].
9. Karpova L.H. (2019) Teoretyko-metodychni zasady stvorennia osvitno-rozvyvalnoho seredovysheha u spetsializovanykh zakladakh zahalnoi serednoi osvity dlia obdarovanykh ditei [Theoretical and methodological principles of creating an educational and developmental environment in specialized institutions of general secondary education for gifted children]: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Kharkiv. 529 s. [in Ukrainian].
10. Kravchenko V.M. (2012) Fenomen osvitno-profesiinoho seredovysheha v teoretyko-pedahohichnykh doslidzhenniakh [The phenomenon of the educational and professional environment in theoretical and pedagogical research]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. pr. / redkol.: T.I. Sushchenko (holov. red.) ta in. Zaporizhzhia*. Vyp. 25 (78). S. 203–215. [in Ukrainian].
11. Kulaha I.V. (2012) Formuvannia yedynoho vidkrytoho osvitnoho prostoru yak providna tendentsiia rozvytku suchasnoi systemy osvity [The formation of a single open educational space as a leading trend in the development of the modern education system]. *«Universytetska osvita»*. 2012. № 2. S. 66–68. [in Ukrainian].
12. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school: conceptual foundations of secondary school reform]: ukhvaleno rishenniam Kolehii MON Ukrainy 20.10.2016 r. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennia 21.05.2022). [in Ukrainian].
13. Osvitnie seredovysheche yak chynnyk stanovlennia obdarovanoi osobystosti [The educational environment as a factor in the formation of a gifted personality]: monohrafiia (za red. R.O. Semenovoi) (2014). Kirovohrad : Imeks-LTD. 228 s. [in Ukrainian].
14. Petrenko O.B. (2018) Definitsiia i sutnisne napovnennia poniattia «osvitnie seredovysheche» u konteksti suchasnoi osvitnoi paradyhmy [Definition and essence of the concept of «educational environment» in the context of the modern educational paradigm]. *Innovatyka u vykhovanni*. Vyp. 7(2). S. 6–16. [in Ukrainian].
15. Proektuvannia osvitnoho seredovysheha himnazii: teoriia i praktyka [Designing the educational environment of the gymnasium: theory and practice]: praktychnyi posibnyk (2022). [Elektronne vydannia] / Trubacheva S.E., Tymbalaru A.D., Puzikov D.O. Horash K.V., Mezentseva O.I., Klymchuk I.O. Kyiv : Pedahohichna dumka. 142 s. [in Ukrainian].
16. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [About complete general secondary education]: Zakon Ukrainy vid 16 sich. 2020 r. № 764-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (data zvernennia 21.05.2022). [in Ukrainian].



17. Sysoieva S.O., Kozak L.V. (2016) Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti vykladachiv vyshchoi shkoly [Development of research competence of higher school teachers]: navch. posibnyk. Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. Kyiv : EDELVEIS. 155 s. [in Ukrainian].
18. Shapran Yu.P. (2012) Pedahohichne modeliuвання u protsesi formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia biologii [Pedagogical modeling in the process of forming the professional competence of the future biology teacher]. *Ridna shkola*. № 12. S. 39–43. [in Ukrainian].
19. Shapran Yu.P. (2015) Typolohiia osvithnoho seredovysheha v umovakh kompetentnisno-zoriientovanoi pedahohichnoi osvity [Typology of the educational environment in the conditions of competence-oriented pedagogical education.]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*. № 23. S. 4–10. [in Ukrainian].
20. Sharyk O.M. (2017) Dosvid vykorystannia dyferentsiatsii navchannia u zahalnoi serednii osvity SShA yak dzherelo modernizatsii shkilnoi osvity v Ukraini [The experience of using the differentiation of learning in the general secondary education of the USA as a source of modernization of school education in Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia*. № 3. S. 24–31. [in Ukrainian].
21. Shvets T.E. (2022) Analiz poniat «tiutor» i «tiutorynh» u vitchyznianomu ta zarubizhnomu osvithno-naukovomu prostori [Analysis of the concepts of «tutor» and «tutoring» in the domestic and foreign educational and scientific space]. *Akademichni studii. Seriia «Pedahohika»*. (2). S. 56–65. [in Ukrainian].
22. Shulha L.M. (2014) Model vidkrytoho osvithnoho prostoru ZNVK «Osnova», zbahachenoho partnerskymy vidnosynamy z pozashkilnymy orhanizatsiiamy [A model of the open educational space of ZNEC «Osnova», enriched by partnerships with extracurricular organizations]. URL: [https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp15/shulga\\_stattja.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp15/shulga_stattja.pdf) (data zvernennia 10.11.2023). [in Ukrainian].
23. Yahupov V.V. (2016) Subiektivnist uchniv yak osnovna determinanta dystantsiinoho navchannia v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity [Student subjectivity as the main determinant of distance learning in the vocational education system]. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika*. № 11. S. 29–36. [in Ukrainian].

## ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

**Шульга Л. М.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної освіти*

*Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради*

*просп. Соборний, 145, Запоріжжя, Україна*

*[orcid.org/0000-0002-2504-0944](https://orcid.org/0000-0002-2504-0944)*

*[lnshulga@ukr.net](mailto:lnshulga@ukr.net)*

**Ключові слова:** *дошкільне дитинство, громадянські почуття, парціальні програми, проекти, гра.*

У статті здійснено аналіз проблеми педагогічних умов формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку. На основі вивчення сучасних вітчизняних досліджень розкрито сутність соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку, зазначено актуальні аспекти проблеми, значення дошкільного дитинства у формуванні громадянських почуттів. Визначено суперечності між необхідністю забезпечення якості дошкільної освіти в умовах викликів і нестачею ефективних шляхів дистанційної освіти, спрямованих на розв'язання проблеми формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку. З'ясовано позитивний вплив таких видів діяльності, як ігрова, здоров'язбережувальна, комунікативна, пошуково-дослідницька, проєктна, художньо-естетична, на формування у дітей дошкільного віку здатності до прояву особистісних якостей, любові до Батьківщини, розвиток соціальних почуттів, активізацію посильної участі у соціальних подіях. Наголошено на особливому значенні ігрової діяльності, у якій відбувається набуття соціального досвіду, удосконалення навичок соціальної взаємодії, керування власними емоціями, аргументації особистої позиції. У результаті проведеного аналізу наукових робіт та успішних практик за освітнім напрямом «Дитина в соціумі» закладів дошкільної освіти Запорізької області визначено та обґрунтовано актуальні педагогічні умови формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку, а саме: організація безпечного розвивального середовища (очний та дистанційний формати); наявність програмно-методичного забезпечення освітнього процесу (парціальні програми); запровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній процес (цифрові ресурси); інтегрування гри з різними видами дитячої діяльності, забезпечення активної взаємодії дітей; спрямування взаємодії педагогів, батьків, громади на успішну самореалізацію кожної дитини (проєктна діяльність).

## FORMATION OF SOCIAL AND CIVIL COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN IN MODERN CONDITIONS

**Shulha L. M.**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Preschool Education  
Communal Institution "Zaporizhsky Regional Postgraduate Institute  
of Pedagogical Education" of the Zaporizhzhia Regional Council  
Soborny Ave., 145, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-2504-0944  
lnshulga@ukr.net*

**Key words:** *preschool childhood, civic feelings, partial programs, projects, play.*

The article analyzes the problem of pedagogical conditions for the formation of social and civic competence of preschool children. Based on the study of modern domestic research, the essence of the social and civic competence of preschool children is revealed, the relevant aspects of the problem, the importance of preschool childhood in the formation of civic feelings are indicated. Contradictions between the need to ensure the quality of preschool education in the conditions of challenges and the lack of effective ways of distance education aimed at solving the problem of the formation of social and civic competence of preschool children are identified. The positive influence of such types of activities as: game, health-preserving, communicative, search-research, project, artistic-aesthetic on the formation of preschool children's ability to manifest personal qualities, love for the Motherland, the development of social feelings, the activation of the messenger participation in social events. The special importance of game activities is emphasized, in which the acquisition of social experience, improvement of social interaction skills, management of one's own emotions, arguments of a personal position takes place. As a result of the analysis of scientific works and successful practices in the educational direction «Child in society» of preschool education institutions of the Zaporizhzhia region, it was determined and relevant pedagogical conditions for the formation of social and civic competence of preschool children are substantiated, namely: organization of a safe educational environment; availability of software and methodological support for the educational process; introduction of information and computer technologies in the educational process; integration of the game with various types of children's activities, ensuring active interaction of children; directing the interaction of teachers, parents, and the community to the successful self-realization of each child.

**Постановка проблеми.** Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти (2021 р.), до ключових компетентностей дошкільника введено соціально-громадянську компетентність, формування якої передбачено змістом освітнього напрямку «Дитина в соціумі».

Наукові джерела і передовий педагогічний досвід свідчать, що зрощення громадянина необхідно починати якомога раніше, а дошкільне дитинство є сенситивним періодом для формування активної життєвої позиції. Науково доведено, що в період дошкільного віку закладається базис у форму-

ванні високих соціальних мотивів, ціннісного ставлення, благородних почуттів, які становитимуть глибинні моральні інстанції особистості (І. Бех, А. Богущ, О. Кононко, Т. Поніманська та ін.); відбувається усвідомлення дитиною своїх дій, самої себе, власного «Я» (Н. Гавриш, О. Косенчук, Т. Піроженко, О. Рейпольська).

Однак усупереч багатоаспектному висвітленню проблеми формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку питання забезпечення педагогічних умов, які б сприяли активній самореалізації дітей у розви-

вальному просторі, залишається актуальним і зумовлено наявністю суперечностей між необхідністю забезпечення якості дошкільної освіти в умовах викликів і нестачею ефективних шляхів дистанційної освіти, спрямованих на розв'язання цієї проблеми.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема соціально-громадянської компетентності є достатньо дослідженою в таких аспектах, як: складники соціально-громадянської компетентності (Л. Куземко, В. Кузьменко, О. Косенчук), соціально-емоційний розвиток особистості (О. Кононко, Т. Піроженко), дитина і соціум (Л. Артемова, Т. Поніманська), усвідомлення соціальних проблем і ціннісних орієнтацій (А. Брушлинський, Т. Піроженко, Л. Соловйова), національно-патріотичне виховання (І. Бех, А. Богуш, Т. Поніманська, Ю. Руденко та ін.), національна свідомість (П. Кононенко, К. Чорна, Г. Шевченко та ін.), засоби національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку (Н. Борисова, М. Єпіхіна, Н. Курило, С. Тесленко, Л. Шкрєбтійко).

**Мета статті** полягає у дослідженні та визначенні педагогічних умов, які сприяють формуванню соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Термін «соціально-громадянська компетентність» у контексті дошкільної освіти використовується як базове в освітньому напрямі «Дитина в соціумі» БКДО і визначається як «здатність дитини виявляти особистісні якості, соціальні почуття, любов до Батьківщини; готовність до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються в дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на поліпшення спільного життя» [1, с. 16].

Основними ознаками сформованості соціально-громадянської компетентності зміст державного стандарту дошкільної освіти визначає: ціннісне ставлення дитини до себе, своїх прав та прав інших; наявність уявлень про правила і способи міжособистісної взаємодії між членами сім'ї, родини, іншими людьми; уміння дотримуватися правил у соціально-громадянському просторі; ціннісне ставлення та повага до культурних надбань українського народу, представників різних національностей і культур.

Важливим здобутком у вихованні громадянина є вчення Г. Ващенка про вікові етапи розвитку національно-патріотичної свідомості дитини, який уважав дошкільний вік першоосновою, корінням громадянськості, «стихійним патріотизмом» – неусвідомленою любов'ю до свого роду, оточення, з яким дитина зживається так, ніби воно стає її частиною [2].

Притаманний дошкільнику інтерес до сім'ї, батьківського дому, рідного міста, села розглядається Т. Поніманською як передумова для формування громадянських почуттів, які, на думку вченої, ґрунтуються на прикладі дорослих, оскільки діти значно раніше переймають певне емоційно-позитивне ставлення, ніж починають засвоювати знання [5].

Ціннісне новоутворення дошкільного віку – усвідомлення дитиною своїх дій, самої себе, власного «Я», збагачує соціальну сферу, вимагає пізнавального спілкування з дорослими. Тому вікові характеристики передбачають відповідні етапи особистісного розвитку дитини в дошкільному віці: «створення пізнавальної сфери; перетворення психічної структури та змісту діяльності; формування особистості в процесі становлення ціннісних орієнтацій, самосвідомості, самооцінки, саморегуляції, організації взаємодії із соціумом тощо» [4, с. 48].

Аналіз наукових досліджень доводить актуальність проблеми як для науки, так і для освітньої сучасної практики у пошуку ефективних шляхів формування соціально-громадянської компетентності, про що свідчать публікації А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Довженок, Г. Задорожної, О. Косенчук, Н. Кудикіної, Т. Піроженко, Н. Рогальської, Л. Шкрєбтійко та ін. Науково доведено і підтверджено практикою дошкільної освіти, що такі види діяльності, як ігрова, здоров'язбережувальна, комунікативна, пошуково-дослідницька, проєктна, художньо-естетична та ін., сприяють формуванню у дітей дошкільного віку здатності до прояву особистісних якостей, розвитку соціальних почуттів, формуванню любові до Батьківщини, активізації посильної участі у соціальних подіях.

Особливого значення у дошкільній освіті надається ігровій діяльності, у якій відбувається набуття соціального досвіду, удосконалення навичок соціальної взаємодії, керування власними емоціями, виявлення поваги до партнерів по грі, визнання їхніх прав, почуття громадянської активності [6, с. 41].

Важливий потенціал у формуванні соціально-громадянської компетентності мають ігри, що виникають за ініціативою дітей і описані в наукових джерелах як: самодіяльні (ігри-експериментування, сюжетні ігри); що ініціюються дорослими і мають навчальний (дидактичні, сюжетно-дидактичні, рухливі, ігри з правилами), дозвіллевий (інтелектуальні, ігри-забави, розваги, театральні, святково-карнавальні) характер; традиційні або народні ігри (обрядові, тренінгові, дозвіллеві). Науковці вказують на значення цих ігор у вирішенні завдань із соціалізації, формування життєвих навичок і культури поведінки, виховання поваги до партнерів, уміння узгоджу-

вати з ними особисті потреби, приймати рішення і здійснювати свідомий вибір, дотримуватися правил тощо [6].

О. Косенчук акцентує на важливості педагогічних умов у вирішенні завдань із формування соціально-громадянської компетентності, вважає, що прогресивна орієнтація чинних освітніх програм ще не гарантує їх успішного запровадження, і головною умовою реалізації Державного стандарту в ситуації війни називає гнучке реагування на «живі» ситуації з урахуванням реальних потреб та інтересів дітей [3, с. 9]. Вона зазначає: «Педагогічні колективи мають діяти більш самостійно і відповідально, усвідомлюючи всі ризики конкретних умов, у яких їм доводиться працювати, виражено оцінювати свій потенціал та ресурси, щоб зберегти себе і дітей та реалізувати завдання, визначені Держстандартом» [3, с. 9].

Відзначаючи роль педагогів і батьків у формуванні соціально-громадянської компетентності дітей, О. Косенчук приділяє значну увагу позиції вихователя, у якій зазначає: організацію розвивального простору для ознайомлення дітей із правами та обов'язками людини в демократичному суспільстві; створення умов для набуття вихованнями соціального досвіду; підтримку ініціативи дітей щодо участі в різних видах діяльності тощо [3, с. 10].

Аналіз успішних практик за освітнім напрямом «Дитина в соціумі» закладів дошкільної освіти Запорізької області дає змогу зробити висновок щодо актуальних педагогічних умов формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку: організація безпечного розвивального середовища; наявність програмно-методичного забезпечення освітнього процесу; запровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній процес; інтегрування гри з різними видами дитячої діяльності, забезпечення активної взаємодії дітей; спрямування взаємодії педагогів, батьків, громади на успішну самореалізацію кожної дитини.

Безпечне розвивальне середовище передбачає раціонально організований і комфортний простір в умовах очного та дистанційного форматів, змістовно насичений різноманітними предметами, ігровими матеріалами, цифровим контентом для забезпечення ігрової, рухової, комунікативної, здоров'язбережувальної, пізнавальної та дослідницької діяльності, стимулювання творчої активності, розвитку допитливості, уяви, природних здібностей, комунікативних навичок, самостійності, ініціативності, почуття впевненості в собі.

Так, у ЗДО № 100 «Гармонія» ЗМР створено освітній хаб «Дітям про Україну», який функціонує у двох форматах: очному та дистанційному. Очний формат представлено дитячою мапою

України, зоною спілкування для комунікативної діяльності, локаціями для творчості та досліджень. Дистанційний формат представлено інтерактивною мапою України на сайті ЗДО, цифровим гідом із QR-кодами для подорожі різними областями, електронною бібліотекою з легендами та міфами для дітей, інтерактивними іграми, відео тощо. Освітній хаб «Дітям про Україну» забезпечує системну реалізацію освітнього змісту громадянського напрямку, дає змогу на сучасному рівні організувати якісний освітній процес із дітьми.

Зміст освітнього напрямку «Дитина в соціумі» реалізується за допомогою комплексних освітніх програм розвитку, навчання та виховання, що затверджені МОН і рекомендовані для використання у ЗДО. Додатковою програмою з організації діяльності за будь-яким освітнім напрямом є парціальна програма, яка спрямована на реалізацію змісту й завдань варіативної частини та надання дітям освітніх послуг під час гурткової діяльності.

Так, науково-методичною радою КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР упродовж 2023 р. затверджено програмно-методичне забезпечення варіативного складника БКДО: парціальна програма з формування соціально-громадянської компетентності для дітей старшого дошкільного віку «Україна – єдина країна» (Н.В. Канцедал, ЗДО № 100 ЗМР; Л.М. Шульга, КЗ «ЗОППО» ЗОР; протокол НМР № 3 від 30.03.2023); парціальна програма з формування національної ідентичності дітей старшого дошкільного віку в процесі ознайомлення з мапою України «Відкривай скарби України» (К.В. Якимчук, Л.В. Шульга, ЗДО (ясла-садок) № 210 «Славутич» ЗМР; протокол НМР № 6 від 28.09.2023); парціальна програма з формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами музейної педагогіки «Відкрий собі музей» (Н.А. Шаріпова, Т.Ф. Шкарупа, О.А. Коваленко, ЗДО (ясла-садок) комбінованого типу № 226 «Дивограй» ЗМР; протокол НМР № 7 від 23.11.2023); парціальна програма «Національно-патріотичне виховання дошкільників засобами вивчення народних ремесел українського народу» (Г.М. Сасіна, ЗДО (ясла-садок) № 274 «Зайчатко» ЗМР; протокол НМР № 7 від 23.11.2023).

Наступною педагогічною умовою нами визначено запровадження інформаційно-комп'ютерних технологій, завдяки яким в умовах сучасних викликів реалізується освітній процес у ЗДО в дистанційному форматі. Так, методичний супровід парціальної програми «Україна – єдина країна» представлено освітнім комплексом: відеоподорожі країною на каналі YouTube; цифровий гід QR-кодів областей та мультимедійні презентації

кожного регіону; інтерактивна мапа України (розроблений цифровий контент дає змогу подорожувати країною та знайомитися із цікавою для дошкільного віку інформацією під час обговорення, рефлексії, активного включення кожної дитини в різні види діяльності).

Пріоритетним видом діяльності для дошкільників є гра, тому важливою педагогічною умовою ми розглядаємо інтегрування гри з різними видами дитячої діяльності та забезпечення активної взаємодії дітей. Ігрові методи, вправи, різні види ігор запроваджуються у процес формування соціально-громадянської компетентності дошкільнят і дають змогу прожити інформацію в активній діяльності. Система ігрових вправ, що розроблена педагогами ЗДО № 100 «Гармонія» ЗМР, містить матеріали для активності за особливостями кожного регіону України та сприяє емоційному переживанню дитиною культурних надбань різних куточків нашої країни. Кожна область для дітей представлена певною грою: Київська область – «Готуємо Київський торт», Запорізька область – «Одягни козачат на Січі», Львівська область – «Львівські солодощі» тощо. У процесі гри дитина здобуває інформацію або закріплює уявлення, отримані під час відеоподорожі. Запровадження різних видів діяльності під час занять інваріантного та варіативного складників БКДО надають дітям можливість вибрати серед наданих варіантів засоби для творчої самореалізації.

Наступною педагогічною умовою є спрямування взаємодії педагогів, батьків, громади на успішну самореалізацію кожної дитини, яка реалізується в різних формах спільної діяльності. Активною формою взаємодії є проекти соці-

ально-громадянського напрямку, завдяки яким діти дошкільного віку поряд із дорослими долучаються до історичного досвіду родини, рідної домівки, вулиці, міста, країни та усвідомлюють його значення в безпосередній діяльності задля поліпшення спільного життя. Під час проєктної діяльності кожна дитина має можливість виявити свою активність, власний життєвий досвід, здібності, долучитися до спільної справи, співтворчості, відчувати радість від процесу взаємодії й отриманого результату. Так, проєкт «Видатні українці» (ЗДО № 151 «Краплинка» ЗМР) спрямовано на виховання громадянина і патріота своєї країни, формування етично-моральних цінностей у вихованців, створення розвивального середовища, формування почуття приналежності до рідного краю, його історичного минулого та культурної спадщини свого народу, виховання поваги до видатних людей минулого та сучасності.

**Висновки.** Розглянуті педагогічні умови спрямовані на формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку в ЗДО і вирішення завдань: з організації простору для забезпечення освітнього процесу; урахування результатів сучасних досліджень вітчизняних науковців; упровадження інноваційних практик дошкільної освіти; апробацію наявного програмно-методичного забезпечення; запровадження цифрових технологій в освітній процес ЗДО; забезпечення пріоритету гри в організації освітнього процесу; використання діяльнісного підходу; організацію ефективної взаємодії усіх учасників освітнього процесу; сприяння успішній самореалізації дітей дошкільного віку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (дата звернення: 01.12.23).
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. *Педагогічні нариси*. Львів : Львівський обласний науково-методичний інститут освіти ; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенка, 1996. 238 с.
3. Косенчук О. Соціально-громадянська компетентність дошкільника: сучасний освітній вектор. *Дошкільне виховання*. 2023. № 5. С. 8–10.
4. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проектування : навчально-методичний посібник / за ред. О.Д. Рейпольської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.
5. Поніманська Т.І. Моральне виховання дошкільників. Київ : Вища школа, 2005. 150 с.
6. Шульга Л. Педагогічні умови формування соціально-громадянської компетентності в дітей дошкільного віку. *Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» в умовах очної, дистанційної та змішаної освіти у 2021/2022 навчальному році* : методичні рекомендації : у 3-х ч. / відп. ред. О. Варецька. Запоріжжя : СТАТУС, 2021. Ч. III. С. 38–49.

## REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) [in Ukrainian].
2. Vyshnevskiy O. Suchasne ukrainske vykhovannia. *Pedahohichni narysy*. Lviv : Lvivskiy oblasnyi naukovometodychnyi instytut osvity; Lvivske oblasne pedahohichne tovarystvo im. H. Vashchenka, 1996. 238 p. [in Ukrainian].
3. Kosenchuk O. Sotsialno-hromadianska kompetentnist doshkilnyka: suchasnyi osvitnii vektor. *Doshkilne vykhovannia*. 2023. № 5. P. 8–10. [in Ukrainian].
4. Osvitnie seredovyshe zakladu doshkilnoi osvity: tekhnolohii proiektuvannia : navch.-metod. posib. / za red. O.D. Reipolskoi. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD, 2021. 222 p. [in Ukrainian].
5. Ponimanska T.I. Moralne vykhovannia doshkilnykiv. Kyiv : Vyscha shkola, 2005. 150 p. [in Ukrainian].
6. Shulha L. Pedahohichni umovy formuvannia sotsialno-hromadianskoi kompetentnosti v ditei doshkilnoho viku. *Osnovni oriientyry rozvytku systemy osvity Zaporizkoi oblasti v konteksti realizatsii Kontseptsii «Nova ukrainska shkola» v umovakh ochnoi, dystantsiinoi ta zmishanoi osvity u 2021/2022 navchalnomu rotsi: metod. rekomendatsii: u 3-kh ch. / vidp. red. O. Varetska, DON ZODA, KZ «ZOIPPO» ZOR. Ch. III. Doshkilna osvita. Zaporizhzhia : STATUS, 2021. P. 38–49. [in Ukrainian].*

## РОЗДІЛ VII. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-21>

### ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ МЕНТОРІВ З УЧАСНИКАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Іваницька О. С.***кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов**Інститут гуманітарних та соціальних наук  
Національного університету «Львівська політехніка»  
вул. Степана Бандери, 11, Львів, Україна  
[orcid.org/0000-0002-5947-314X](https://orcid.org/0000-0002-5947-314X)  
[Oksana.S.Ivanytska@lpnu.ua](mailto:Oksana.S.Ivanytska@lpnu.ua)*

**Ключові слова:** вища освіта, ментор, освітній процес, менторські програми, центр менторства, менті, соціальна адаптація.

У статті розглянуто особливості співпраці менторів з учасниками освітнього процесу у закладах вищої освіти, що сприяє наближення вищої освіти в Україні до європейських і світових стандартів та є необхідністю прогресивного розвитку освітньо-наукового простору держави.

ЗВО, працюючи в режимі воєнного стану, стикаються з викликами освітньої, психологічної, соціальної адаптації студентів із числа осіб, що є внутрішньо переселеними, колишніми і діючими військовими, осіб, що перебували на окупованих територіях, а також іноземних студентів.

Доведено, що менторська діяльність охоплює широке коло взаємодії зі студентом, представниками ЗВО та професійною сферою. Належний рівень педагогічної майстерності, комунікативної культури, інтелектуального потенціалу є запорукою успішного менторства.

Акцентовано увагу на важливості залучення фахівця зі знанням іноземної мови у роботі зі студентами іноземцями. Це повинен бути учасник освітнього процесу або ж особа, що має певний педагогічний досвід, адже формального перекладача недостатньо. Цей фахівець повинен активно долучатися до менторської діяльності, одночасно спрощуючи процес спілкування і взаєморозуміння між сторонами.

Зазначено, що отриманий досвід і результати спостережень за процесом менторства з різними категоріями студентів сприятимуть розширенню поля педагогічної діяльності як конкретного викладача ментора, так і представників ЗВО та допоможе скоригувати підходи в освітньому процесі відповідно до вимог часу і потреб студентів саме цього конкретного закладу вищої освіти.

Акцентовано, що сьогодні представники українських ЗВО стикнулися з особливостями і реаліями освітньо-соціальної адаптації студентів, що зазнали фізичних і психологічних травм, перебуваючи в зоні проведення активних бойових дій. Адаптаційно-реабілітаційний процес попри фахову психологічну допомогу повинен бути комплексним, злагодженим, щоб студент не відчував себе «чужим» у ЗВО. Це новий, хоча і трагічний, досвід та виклик для менторської роботи.



## COOPERATION PECULIARITIES OF MENTORS WITH THE EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS AT HIGHER HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Ivanytska O. S.**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages  
Institute of Humanities and Social Sciences  
of the Lviv Polytechnic National University  
Stepan Bandera str., 11, Lviv, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-5947-314X  
Oksana.S.Ivanytska@lpnu.ua*

**Key words:** *higher education, mentor, educational process, mentoring programs, mentoring center, mentee, social adaptation.*

The cooperation peculiarities of mentors with the educational process participants at higher educational institutions are described in the article, which contributes to the approximation of higher education in Ukraine to European and world standards and is a necessity for the progressive development of the educational and scientific space of the state.

Higher educational institutions, working under martial law, face the challenges of educational, psychological, and social adaptation of students from among internally displaced persons, former and active military personnel, persons who were in the occupied territories, as well as foreign students.

It has been proven that mentoring activities cover a wide range of interaction with the student, representatives of higher educational institutions and the professional sphere. The proper level of pedagogical skills, communicative culture, intellectual potential is the key to successful mentoring.

Attention is focused on the importance of involving a specialist with a foreign language knowledge in working with foreign students. It should be a participant in the educational process, or a person with some pedagogical experience, because a formal translator is not enough for this interaction.. This specialist should actively participate in mentoring activities, while simplifying the process of communication and mutual understanding between the parties. It is noted that the gained experience and the observations results of the mentoring process with different categories of students will contribute to the expansion of the field of pedagogical activity of both a specific mentor-teacher and representatives of higher educational institutions and will help to adjust approaches in the educational process, in accordance with the time requirements and needs of students of this particular institution of higher education.

It is emphasized that today the representatives of Ukrainian higher educational institutions faced the peculiarities and realities of educational and social adaptation of students who suffered physical and psychological injuries while in the zone of active hostilities. The adaptation-rehabilitation process, despite professional psychological assistance, should be comprehensive and coordinated so that the student does not feel like a «stranger» in the higher educational institution. This is a new, albeit tragic, experience and challenge for mentoring.

**Постановка проблеми.** Процес реформування вищої освіти в Україні розпочався до війни росії проти України і однозначно відзначається позитивними змінами і впровадженням новацій.

Наближення вищої освіти в Україні до європейських і світових стандартів є не формальним виконанням вимог євроінтеграційних процесів, а необхідністю прогресивного розвитку освітньо-наукового простору держави.

Упровадження нових підходів у роботі зі студентами допоможе максимально розкрити навчальний потенціал та особистісні якості студента, сформувати конкурентоздатного фахівця.

Інститут менторства в Україні активно розвивається з огляду на нові виклики реалії сьогодення, які не оминули ЗВО, а саме: необхідність особливої менторської підтримки в освітньому процесі студентам з числа внутрішньо переміщених осіб, студентів із числа військових тощо. Актуальним сьогодні є внутрішнє менторство, де ментор – це досвідчений викладач, а також залучення ментора зовні, де у ролі ментора – фахівець-практик.

Розвиток такого підходу до освіти допоможе відійти від стереотипної комунікації «студент – викладач» виключно у площині отримання теоретичних знань, а сприятиме формуванню індивідуальної освітньої траєкторії за принципом студентоцентризму.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретико-прикладні аспекти особливості співпраці менторів з учасниками освітнього процесу у закладах вищої освіти стали предметом розвідок дослідників різних періодів.

Осмісленню менторства, тьюторства, наставництва в освіті приділяли увагу такі науковці, як О. Венгловська, Т. Довженко, А. Киричок, Т. Киричок, І. Новик, І. Небитова, У. Річардсон А. Уварова, В. Шищенко та ін.

Учені-педагоги, соціологи досліджували особливості впровадження менторства у закладах вищої освіти України, інноваційних методів навчання через менторську діяльність.

Важливо дослідити внутрішнє і зовнішнє менторство в закладах вищої освіти, а також необхідність створення менторських центрів для активної співпраці менторів зі студентами та представниками ЗВО.

**Мета статті** полягає у тому, щоб на основі теоретичного і прикладного підходів проаналізувати особливості співпраці менторів з учасниками освітнього процесу у закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Запровадження інституту менторства у закладах вищої освіти не є даниною актуальним тенденціям, а якісним аспектом у процесі реформування освітнього простору.

Розуміння терміна й явища «менторство» окреслюється здебільшого функціональним навантаженням, але дуже часто менторів наділяють функціями, що притаманні тьютору, куратору, наставнику. Не ставлячи за мету з'ясування смислового і функціонального навантаження цих суміжних категорій, зазначимо, що ми підтримуємо підхід, за яким ментор – це досвідчений і надійний наставник чи консультант, який може бути працівником закладу вищої освіти або інших організацій чи підприємств та який, отримуючи заробітну плату і виконуючи свої посадові обов'язки, надає консультації студентам, психологічну та організаційну підтримку, координує студентські проєкти у визначених напрямках (ІТ, економіка тощо), сприяє розвитку загальних компетентностей із метою забезпечення комфортного навчального середовища та підвищення рівня академічної успішності.

Варто зазначити, що менторські програми сьогодні активно впроваджуються у ЗВО в процесі діяльності створених менторських центрів. Центр менторства і тьюторства, до прикладу, створено в Національному університеті «Львівська політехніка» [1]. Центр забезпечить тестування алгоритмів для налагодження ефективної взаємодії між академічним та неакадемічним середовищами для поліпшення ситуації у сфері зайнятості молоді, сприяння співпраці між ЗВО та ширшою соціальною й економічною спільнотою. Окрім того, проєкт посилить потенціал українських ЗВО у сфері освітніх інновацій та інтернаціоналізації. Завдяки розробленим новим моделям, методам та інструментам ЗВО зможуть надавати студентам нові/модернізовані послуги, посилять співпрацю з іншими секторами та загалом посилять свою стійкість.

Існує кілька різних видів менторських програм: традиційне менторство (викладач – студент); e-mentoring (менторські програми, які здійснюються через спілкування он-лайн або листування); peermentoring (наставництво однолітків), коли ментором виступає студент старших курсів або одноліток; teammentoring – менторська допомога, під час якої ментор допомагає не більш як чотирьом студентам; групове менторство – менторські програми, які передбачають роботу з групою студентів більшою, ніж чотири особи [2, с. 35].

Сьогодні ЗВО, працюючи в режимі воєнного стану, стикаються з викликами освітньої, психологічної, соціальної адаптації студентів із числа осіб, що є внутрішньо переселеними, колишніми і діючими військовими, осіб, що перебували на окупованих територіях, а також іноземних студентів.

Кожен із видів цих менторських програм ефективний у роботі з певною категорією студентів.

У процесі роботи ментор може залучати тьюторів. Тьютор – студент старших курсів університету, який на волонтерських засадах або за визначену університетом винагороду надає допомогу іншому студенту або групі студентів із метою академічної та культурної адаптації, а також у процесі освоєння певної навчальної дисципліни з метою поглиблення знань, формування вмінь і навичок та підвищення рівня академічної успішності, а отже, й якості освітніх послуг, що їх надає заклад вищої освіти.

Реалізація тьюторства та менторства в Україні є важливою для підтримки студентів як для роботи над індивідуальними проектами, так і для окремих потреб студентів, адже запит на реалізацію тьюторства та менторства в українських закладах вищої освіти пояснюється також збільшенням кількості студентів – учасників міжнародних проектів та програм, які оформлюють документи для виїзду до закордонних університетів-партнерів та потребують додаткової організаційної підтримки [3].

Щодо міжнародної співпраці і мобільності студентів ЗВО, то сьогодні, на жаль, участь у таких програмах законно частково обмежена для певної категорії осіб. Ідеться про виїзд за кордон чоловіків віком від 18 років. Але, безумовно, за наявності відповідних документів ця категорія студентів отримує законний дозвіл на офлайн-участь у міжнародній співпраці.

За таких умов актуалізуються онлайн-заходи і програми, робота студентів у яких потребує фахової підтримки менторів.

У процесі такої діяльності ментор теж постійно вдосконалює свої навички і набуває нових компетентностей.

Як зазначає А. Уварова, менторство – це дійсно win-win. Виграють обидві сторони. Від взаємодії з менті, який тільки починає свій шлях, ментор може поглянути на одну й ту ж ситуацію з іншого боку, особливо корисно з огляду на його досвід у конкретній сфері. Тож це можливість пошуку інсайтів, відкриттів, свіжий погляд. Коли ти менториш людину, маєш проявити навички, які дуже часто потрібні керівнику: уміти почути, налагодити комунікацію, довіру в команді, допомогти сформулювати план та підтримати людину або команду в його реалізації. Дуже корисно отримати цей досвід, напрацювати навички і потім використовувати, особливо якщо в майбутньому ментор чи менторка планують обіймати керівну посаду [4].

До речі, авторка згадала про менті як учасника менторських програм.

Менті – це студент університету, який співпрацює з ментором та отримує додаткові знання, досвід і компетентності для досягнення нових, амбітних цілей та власного професійного розвитку.

Дуже часто менті в подальшому продовжують роботу як ментори. Навіть закінчивши навчання у ЗВО, колишній менті може співпрацювати як ментор від підприємств, установ, організацій, допомагаючи студентам усебічно оволодіти професійними навичками.

Під час процесу менторства ментори повинні володіти такими навичками та характеристиками, як [5]:

- доступність, чуйність, своєчасність і послідовність;
- здатність установлювати порядок денний і доводити його до кінця;
- сприймати критику;
- професійна комунікація, зокрема вміння активно слухати;
- надання своєчасного та конструктивного зворотного зв'язку;
- здатність ділитися своїми знаннями та досвідом на практиці;
- розвиток критичного мислення та рефлексія;
- відкидання особистої упередженості і бути неупередженим;
- позитивне ставлення, повага, натхнення та мотивація;
- здатність розширювати можливості підопічних;
- постановка реалістичної мети та використання різноманітних навчальних ресурсів;
- побудова взаємної довіри та збереження конфіденційності.

Як бачимо, менторська діяльність охоплює широке коло взаємодії зі студентом, представниками ЗВО та професійною сферою. Належний рівень педагогічної майстерності, комунікативної культури, інтелектуального потенціалу є запорукою успішного менторства.

Звичайно, якщо йдеться про зовнішнє менторство, про запрошених менторів від організацій, то такі ментори можуть не мати педагогічних навичок, тому їм доцільно працювати в команді з представником ЗВО, як правило, досвідченим викладачем-ментором. Така співпраця принесе високі результати і буде взаємокорисною.

Щодо менторської роботи зі студентами іноземцями, то дуже часто практикується залучення фахівця зі знанням іноземної мови. Це повинен бути учасник освітнього процесу або ж особа, що має певний педагогічний досвід, адже формального перекладача недостатньо. Цей фахівець повинен активно долучатися до менторської діяльності, водночас спрощуючи процес спілкування і взаєморозуміння між сторонами.

Ментор повинен бути емоційно стійким, здатним до позитивного впливу на підопічних, бути відкритим до нових ідей та ініціатив, мати високу емпатію та готовність до співпраці з іншими мен-

торами. Перераховані якості сприятимуть уникненню труднощів, що можуть виникати в перебігу наставництва [6, с. 72].

Ментор у процесі менторства набуває навичок спостереження за підопічними з певною метою, а саме: аналіз на основі спостережень; систематизування і дослідження власної діяльності як ментора; виявлення проблем із метою їх подальшого вирішення; створення атмосфери співпраці; коригування переконань (своїх і менті) на основі отриманого досвіду тощо [7, с. 77–87].

Отриманий досвід і результати спостережень за процесом менторства з різними категоріями студентів сприятимуть розширенню поля педагогічної діяльності як конкретного викладача ментора, так і представників ЗВО та допоможуть скоригувати підходи в освітньому процесі відповідно до вимог часу і потреб студентів саме цього конкретного закладу вищої освіти.

Віл Річардсон дуже влучно зазначив, що з'явилася потреба в більш сучасному способі створення та підтримки навчального процесу, у якому б кожен сам скеровував свій саморозвиток у правильне русло. І для цього необхідна нова функціональна посада – сучасний ментор з навчання. Ось загальний перелік якостей, які потрібні ментору [8]:

- здатність допомагати студентам створити власне середовище для навчання;
- здатність допомагати студентам вивчати щось нове щодня;
- здатність допомагати студентам поглиблювати знання у сфері своїх інтересів;
- здатність допомагати студентам займатися саморозвитком;
- здатність допомагати студентам слідкувати за власним процесом навчання і використовувати для цього власні ресурси;
- здатність допомагати студентам дізнаватися щось нове один в одного, у своїх однолітків;

– здатність допомагати студентам учитися протягом виконання певної роботи;

– здатність допомагати студентам вибудувати цілісне сприйняття навчального матеріалу;

– здатність надавати інформаційну та комунікаційну підтримку.

Кожна із цих якостей актуалізується певною мірою щодо конкретного студента. Як ми зазначили вище, ментор повинен вникати і супроводжувати не тільки навчальний процес, а й надавати психологічну і соціально-адаптивну підтримку студентам.

На жаль, сьогодні представники українських ЗВО стикнулися з особливостями і реаліями освітньо-соціальної адаптації студентів, що зазнали фізичних і психологічних травм, перебуваючи в зоні проведення активних бойових дій. Звичайно, з такими студентами працюють фахові психологи і служби підтримки, але під час навчання цей адаптаційно-реабілітаційний процес повинен бути комплексним, злагодженим, щоб студент не відчував себе «чужим» у ЗВО. Це новий, хоча і трагічний, досвід та виклик для менторської роботи.

**Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку.** Сьогодення вимагає активної взаємодії між учасниками освітньо-наукового простору ЗВО та співпраці з підприємствами, установами та організаціями на основі впровадження студентоцентристського підходу, зокрема через актуалізацію діяльності менторів і менторських програм у вищій освіті.

Подальші розвідки задекларованої тематики полягатимуть в аналізі міжнародної нормативно-правової бази, фактичного досвіду та проблем і успіхів менторської діяльності у сфері вищої освіти, зокрема в країнах Європейського Союзу та США.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Павлишин Н. У «Львівській політехніці» створять центр менторства і тьюторства, щоб пришвидшити адаптацію студентів у різних професійних напрямках. *Національний університет «Львівська політехніка. Новини університету*. 2023. <https://lpnu.ua/news/u-lvivskii-politekhnitsi-stvoriat-tsentromentorstva-i-tiutorstva-shchob-pryshvydshyty>.
2. Киричок А.П., Киричок Т.Ю. Педагогічна компетентність викладача. Упровадження інноваційних методів навчання у практичну діяльність викладача закладу вищої освіти : навчальний посібник. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. 57 с.
3. Іваницька О.С. Особливості впровадження тьюторства та менторства у закладах вищої освіти України. *Молодий вчений*. 2019. № 1(65). С. 61–63.
4. Уварова А. Менторство «win-win»: до чого готуватися та як не стати баластом. *Портал ГУРТ*. 2023. <https://gurt.org.ua/news/informator/88608/>.
5. Rose G.L, Rukstalis M.R, Schuckit M.A. Informal mentoring between faculty and medical students. *Acad Med*. 2005 Apr; 80 (4): 344-8. [https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2005/04000/Informal\\_Mentoring\\_Between\\_Faculty\\_and\\_Medical.7.aspx](https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2005/04000/Informal_Mentoring_Between_Faculty_and_Medical.7.aspx).
6. Новик І., Венгловська О. Наставництво: професійна підтримка та розвиток педагогів. Київ : УІРО, 2023. 111 с.

7. Довженко Т.О., Небитова І.А., Шищенко В.О. Роль менторства у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2021. № 51. С. 77–87.
8. Річардсон В. Хто потрібен сучасному учневі: вчитель чи ментор? *Освіторія*. 2023. <https://osvitoria.media/opinions/hto-potriben-suchasnomu-uchnevi-vchytel-chy-mentor/>.

#### REFERENCES

1. Pavlyshyn N. (2023). U Lvivskii politekhnitsi stvoriat tsentr mentorstva i tiutorstva, shchob pryshvydshyty adaptatsiiu studentiv u riznykh profesiinykh napriamakh. [A mentoring and tutoring center will be created at the Lviv Polytechnic to speed up the adaptation of students in various professional fields]. *Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnika. Novyny universytetu*. <https://lpnu.ua/news/u-lvivskii-politekhnitsi-stvoriat-tsentr-mentorstva-i-tiutorstva-shchob-pryshvydshyty>. [in Ukrainian].
2. Kyrychok A.P., Kyrychok T.Yu. (2021). Pedahohichna kompetentnist vykladacha. Vprovadzhennia innovatsiinykh metodiv navchannia u praktychnu diialnist vykladacha zakladu vyshchoi osvity. [Pedagogical competence of the teacher. Implementation of innovative teaching methods in the practical activity of a teacher of a higher education institution]. [Elektronnyi resurs]. *Navch. posib*. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho. 57 s. [in Ukrainian].
3. Ivanytska O.S. (2019). Osoblyvosti vprovadzhennia tiutorstva ta mentorstva u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy. [Peculiarities of tutoring and mentoring implementation at Higher Educational Establishments of Ukraine]. *Molodyi vchenyi*. №1 (65), S. 61–63. [in Ukrainian].
4. Uvarova A. (2023). Mentorstvo «win-win»: do choho hotuvatysia ta yak ne staty balastom. [Win-win mentoring: what to prepare for and how not to become a ballast]. *Portal HURT*. <https://gurt.org.ua/news/informator/88608/>. [in Ukrainian].
5. Rose G.L, Rukstalis M.R, Schuckit M.A. (2005). Informal mentoring between faculty and medical students. *Acad Med*. 80 (4): 344-8. [https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2005/04000/Informal\\_Mentoring\\_Between\\_Faculty\\_and\\_Medical.7.aspx](https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2005/04000/Informal_Mentoring_Between_Faculty_and_Medical.7.aspx). [in English].
6. Novyk I., Venhlovska O. (2023). Nastavnytstvo: profesiina pidtrymka ta rozvytok pedahohiv. [Mentoring: professional support and development of teachers]. Kyiv. UIRO. 111 s. [in Ukrainian].
7. Dovzhenko T.O., Nebytova I.A., Shyshenko V.O. (2021). Rol mentorstva u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly. [The role of mentoring in the professional training of future primary school teachers]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*. № 51. S. 77–87. [in Ukrainian].
8. Richardson Uill. Khto potriben suchasnomu uchnevi: vchytel chy mentor? [Who does a modern student need: a teacher or a mentor?]. *Osvitoriia*. <https://osvitoria.media/opinions/hto-potriben-suchasnomu-uchnevi-vchytel-chy-mentor/>. [in Ukrainian].

## САМООСВІТНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

**Іванова Л. С.**

*кандидат філософських наук,*

*доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності*

*Запорізький національний університет*

*вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна*

*[orcid.org/0000-0002-9286-0264](https://orcid.org/0000-0002-9286-0264)*

*[Lar17115@ukr.net](mailto:Lar17115@ukr.net)*

### **Ключові слова:**

*інтелектуальна  
компетентність, професійна  
компетентність, самоосвіта,  
критичне мислення, штучний  
інтелект, когнітивні  
стратегії.*

Статтю присвячено проблемам формування самоосвітньої компетентності, яка завжди була невід'ємною частиною інтелектуального ресурсу педагога. Вимушеність переходу на переважно дистанційні методи навчання внаслідок надзвичайних чинників (пандемія, військові дії) загострила необхідність швидкого оволодіння новими освітніми практиками, що базуються на інноваційних інформаційно-комунікаційних технологіях. Ситуація надзвичайно ускладнилася у зв'язку з бурхливим вибухом технологій та інструментів штучного інтелекту, які роблять неминучими революційні зміни в організації освітніх процесів, де роль усіх її учасників, насамперед педагога, кардинально змінюється. Унаслідок цього самоосвіта стає найважливішим складником професійної діяльності педагога, а самоосвітня компетентність – найважливішим складником інтелектуальної компетентності у наборі його ключових компетентностей. У статті розкриваються зміст самоосвітньої компетентності, її склад, ресурси та алгоритми формування. Особливо звертається увага на роль когнітивних та метакогнітивних стратегій у процесі самоосвіти. У числі когнітивних стратегій указуються визначення власних інформаційних потреб, моніторинг та апробація різних інструментів штучного інтелекту, уміння складати адекватні питання (prompts), експериментування. У переліку метакогнітивних стратегій – самооцінка, контроль процесу спілкування зі штучним інтелектом, виявлення та виправлення власних помилок. Формування таких стратегій викликано величезною кількістю інструментів штучного інтелекту, що вимагає набуття нових умінь та навичок інформаційної та інтелектуальної компетентності, необхідних для, з одного боку, ефективного їх використання, а з іншого – формування здатності контролювати та регулювати власні когнітивні процеси. У статті також наводяться деякі існуючі інструменти штучного інтелекту, знайомство з якими буде у нагоді педагогам, що планують підвищити власну кваліфікацію з питань використання технологій штучного інтелекту. Зокрема, наводиться думка щодо необхідності розроблення віртуальних асистентів, які б, з одного боку, надавали необхідну інформаційну підтримку, а з іншого – накопичували власний професійний досвід педагога.

## SELF-EDUCATION COMPETENCE AS A KEY PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER

Ivanova L. S.

*Candidate of Philosophical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy  
and Psychology Educational Activity  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-9286-0264  
Lar17115@ukr.net*

**Key words:** *intellectual competence, professional competence, self-education, critical thinking, artificial intelligence, cognitive strategies.*

The article is devoted to the problems of formation of self-educational competence, which has always been an integral part of the intellectual resource of the teacher. The forced transition to predominantly distance learning methods due to extraordinary factors (pandemic, military operations) has exacerbated the need to quickly master new educational practices based on innovative information and communication technologies. The situation has become extremely complicated due to the rapid explosion of technologies and tools of artificial intelligence, which make inevitable revolutionary changes in the organization of educational processes, where the role of all its participants, and above all, the teacher, changes dramatically. As a result, self-education becomes the most important component of the teacher's professional activity, and self-educational competence is the most important component of intellectual competence in the set of his key competencies. The article reveals the content of self-educational competence, its composition, resources and algorithms of formation. Particular attention is paid to the role of cognitive and metacognitive strategies in the process of self-education. Among the cognitive strategies are the definition of one's own information needs, monitoring and testing of various artificial intelligence tools, the ability to compose adequate questions (prompts), experimentation. The list of metacognitive strategies includes self-assessment, control of the process of communication with artificial intelligence, identification and correction of one's own mistakes. The formation of such strategies is caused by a huge number of artificial intelligence tools, which requires the acquisition of new skills and abilities of information and intellectual competence necessary for, on the one hand, their effective use, and, on the other hand, the formation of the ability to control and regulate one's own cognitive processes. The article also cites some of the existing artificial intelligence tools, the acquaintance with which will be useful for teachers who plan to improve their own skills in the use of artificial intelligence technologies. In particular, there is an opinion on the need to develop virtual assistants that, on the one hand, would provide the necessary information support, and, on the other hand, would accumulate the teacher's own professional experience.

**Постановка проблеми.** Глобальні події останніх років (пандемія, військові дії, бурхливий вибух технологій штучного інтелекту) кардинально змінили порядок денний в осмисленні переліку та формуванні ключових компетентностей узагалі учнівської молоді (школярів та студентів) та, зокрема, а можливо, насамперед, майбутніх педагогів. Перехід на дистанційну

освіту викликав цілу низку негараздів, зокрема: обмеженість доступу до ресурсів (у деяких студентів може бути відсутнім доступ до технічного обладнання або якісного Інтернет-з'єднання, що може ускладнювати процес навчання); нестача міжособистісної взаємодії: дистанційне навчання зазвичай передбачає відсутність фізичної присутності викладачів та колег, що може призвести до

відсутності необхідної міжособистісної взаємодії, що, своєю чергою, може призвести до відчуття відриву та ізоляції; негативний ефект на здоров'я (багато студентів проводять тривалі періоди часу перед комп'ютером, що може призвести до очних і м'язових проблем, викривлення хребта та інших проблем зі здоров'ям).

У таких важких умовах можливості формування ключових компетентностей майбутніх педагогів надзвичайно обмежені. Тому на перший план має вийти формування ключових компетентностей шляхом самоосвіти. Узагалі самоосвіта визнається як невід'ємний складник безперервної освіти впродовж усього життя. Самоосвітня компетентність є також складовою частиною інтелектуальної компетентності. Розглянемо цей вид компетентності більш детально.

Проблематика формування освітньої компетентності є однією з головних напрямів педагогічних досліджень. Багато вітчизняних та зарубіжних вчених розглядали різні аспекти самоосвіти студентів. А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий, В.А. Козаков розглядали питання організації самостійної роботи студентів вже на початку становлення вітчизняної педагогіки. В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень досліджували самоосвіту у контексті теорії неперервної освіти. О.А. Шумська, О.О. Шумська інтерпретували самоосвіту як діяльнісний процес. Самоосвіту як форму одержання й поглиблення знань розглядали Н. Безлюдна, Н. Дудник, Н. Малик. Інших аспектів самоосвіти як засобу накопичення соціального досвіду торкалися Л. Коростіль, О. Кучерявий, В. Ковальчук, А.В. Павліченко, О.А. Пашенко, Т.П. Медведовська, В.П. Вішньова досліджували аспекти самоосвіти студентів в умовах цифровізації та інтернетизація освітнього простору. С. Рой розглядала змістовні питання структури самоосвітньої компетентності.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні необхідності формування та розгляді шляхів розвитку самоосвітньої компетентності, яка є найважливішим складником інтелектуальної компетентності в умовах бурхливих глобальних змін, у яких опинилася освітня сфера.

**Виклад основного матеріалу.** Самоосвіта (або самовдосконалення) майбутнього викладача визначається як свідомою робота з розвитку власної особистості як професіонала, що передбачає адаптацію індивідуальних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності та розвиток соціально-моральних якостей [1; 2; 6; 7].

Для успішної реалізації самоосвіти необхідно мати такі базові знання, вміння та навички:

– самодисципліна та вміння керувати часом. Це дасть змогу студенту приділяти достатньо

часу самоосвіті та ефективно розподіляти свої завдання;

– уміння визначати цілі та встановлювати пріоритети. Студент повинен знати, чого саме він хоче досягти, і визначати, які знання та навички для цього потрібні. Також важливо вміти ставити пріоритети та вирішувати, які завдання необхідно виконати насамперед;

– гарне розуміння теми, яку студент вивчає. Треба починати з основ, щоб поступово переходити до складніших знань та навичок;

– навички самоаналізу. Треба регулярно аналізувати свій прогрес та результати, щоб визначити, що працює найкраще;

– можливість знаходити та використовувати ресурси. Треба знаходити та використовувати різні онлайн-ресурси, книги, відеоуроки, курси та інші джерела, чат-боти штучного інтелекту, які можуть допомогти студенту у вивченні теми;

– критичне мислення. Самоосвіта вимагає уміння аналізувати інформацію, оцінювати її правдоподібність та застосовність;

– уміння працювати самостійно та в команді. З одного боку, важливо встигнути все вивчити самостійно, але також корисно спілкуватися з іншими людьми, що вивчають тему, для обміну знаннями та досвідом;

– систематичний підхід. Необхідно слідувати плану самоосвіти і регулярно займатися, щоб досягти найбільших результатів.

Дослідниця С. Рой виділяє у структурі самоосвітньої компетентності чотири компоненти: *мотиваційно-ціннісний*, складники якої характеризують відношення студентів до самоосвітньої діяльності; *когнітивно-операціональний*, що передбачає володіння певною сукупністю знань, умінь, навичок та здатністю використовувати набуті знання в нових умовах; *організаційний*, який містить знання, уміння та навички щодо організації та здійснення самоосвітньої діяльності; *контрольно-рефлексивний*, що включає уміння щодо здійснення рефлексії, самоаналізу та самооцінки самоосвітньої діяльності [2, с. 125].

Інші дослідники представляють компетентності самоосвіти у вигляді сукупності низки компонентів:

– інформаційно-комунікативного – навички самостійної роботи з інформацією, володіння її різними видами та джерелами, інформаційними технологіями;

– уміння знаходити, переробляти й використовувати інформацію для вирішення стандартних і нестандартних професійних завдань;

– культура її сприйняття й засвоєння;

– здатність критичного судження щодо інформації;



– діяльнісного, що складається з умінь організувати власну діяльність, вибирати типові методи та способи виконання освітніх і професійних завдань, оцінювати їх ефективність і якість;

– управлінсько-регулятивного, що складається з умінь, які забезпечують самостійне цілепокладання, планування, організацію, контроль, аналіз, рефлексію, самооцінку, корекцію власної навчальної діяльності учнями, умінь керувати власною поведінкою [1; 3].

Сьогодні надзвичайно бурхливими темпами розвиваються технології штучного інтелекту. Зокрема, впродовж 2022 р. з'явилися технологія GPT (Generative Pre-trained Transformer). GPT – це серія алгоритмів штучного інтелекту, розроблених OpenAI (Open Artificial Intelligence) з метою створення високоякісних генеративних моделей мови. Уміння спілкуватися зі штучним інтелектом стає ключовою компетентністю у сучасному світі.

Штучний інтелект має величезний потенціал для освіти в багатьох сферах:

*Персоналізоване навчання.* Використання штучного інтелекту дає змогу створити індивідуальні плани навчання для кожного студента, ураховуючи його рівень знань, інтереси та освітні потреби.

*Адаптивні системи навчання.* Адаптивні системи навчання використовують штучний інтелект, щоб допомогти студентам краще зрозуміти матеріал, який вони вивчають, та запропонувати рекомендації для подальшого вивчення.

*Оцінка.* Використання штучного інтелекту для оцінки вмінь та знань студентів може допомогти вчителям отримати більш об'єктивну оцінку та аналіз.

*Віртуальні вчителі.* Штучний інтелект може використовуватися для створення автоматичних віртуальних учителів, які можуть пояснити складний матеріал та запитувати студентів.

*Дослідження.* Штучний інтелект може використовуватися для розроблення нових підходів до навчання та досліджень у таких галузях, як психологія, нейронаука та освітній дизайн.

Загалом використання штучного інтелекту може допомогти викладачам та студентам більш ефективно вивчати матеріал, збільшувати продуктивність та знижувати витрати на освіту.

Деякі складники компетентності спілкування зі штучним інтелектом можуть включати:

1. Технічні знання – розуміння того, як функціонує технологія штучного інтелекту, що дає змогу краще розуміти можливості та обмеження системи.

2. Комунікаційні навички – здатність ефективно взаємодіяти із системою штучного інтелекту та зрозуміти її відповіді.

3. Креативність – можливість думати вільно та висувати нові ідеї, які можуть допомогти вдосконалити взаємодію зі штучним інтелектом.

4. Критичне мислення – здатність аналізувати та оцінювати інформацію, що надходить від штучного інтелекту, та робити об'єктивні висновки.

5. Адаптивність – готовність до змін взаємодії зі штучним інтелектом, що дає змогу пристосовуватися до нових функцій та можливостей.

6. Уміння складати запрошення (prompt) для організації діалогу.

Уміння спілкуватися зі штучним інтелектом для самоосвіти педагогів має велике значення, оскільки: штучний інтелект може допомогти педагогам в отриманні нових знань та навичок, необхідних для підвищення їхньої компетенції та професійного рівня; за допомогою штучного інтелекту педагоги можуть налаштувати процес навчання під індивідуальні потреби кожного студента, що підвищує якість навчання та рівень засвоєння знань; штучний інтелект може допомогти педагогам в організації навчального процесу та її ефективності, автоматизуючи деякі процеси та оптимізуючи роботу.

Штучний інтелект може надати педагогам новітні інструменти навчання, що допоможе їм бути більш інноваційними та підготовленими до вимог, що змінюються. Однак для того, щоб використовувати ці інструменти найбільш ефективно, освітянам потрібно знати, як правильно формулювати запити до нейромереж, чат-ботів та віртуальних конференцій. Це може включати розуміння того, на які запитання можуть відповісти чат-боти, як формулювати запитання (prompts), щоб отримати найточніші відповіді, і як інтерпретувати відповіді чат-ботів. Ось деякі поради, спрямовані на створення ефективних запитів: 1. Використання слів-дій. Такі слова, як «створити», «написати», «зробити», «згенерувати», «пояснити», «описати», «запропонувати», допомагають чат-боту зрозуміти, що саме від нього вимагається. 2. Додавання контексту: чим детальніше завдання, тим краще чат-бот зможе його виконати. 3. Конкретика: нейромережі краще сприймають запити, які максимально конкретизують головний об'єкт. 4. Інтелектуальна активність. Спробуйте різні варіації одного й того ж запиту (prompts), щоб побачити отриманий результат. 5. Володіння англійською. Більшість нейромереж навчалася англійською, тому краще сприймає запити саме англійською. Для цього можна використовувати сервіси перекладу, зокрема DeepL.

Значною допомогою у процесі самоосвіти є постійний моніторинг навчальних матеріалів, зокрема існує певна кількість інструментів, що можуть допомогти у генерації запитів (NeuralWriter, Lifehacker, BeInCrypto, Learning

Prompti та інші). Багато ентузіастів розповсюджують власні розробки на платформі GitHub. Сьогодні спостерігається величезна кількість інструментів штучного інтелекту, справжня «вавилонська вежа», орієнтуватися у якій може викликати певні труднощі. Подолання цих проблем можливо за рахунок таких когнітивних стратегій:

1. Визначення власних інформаційних потреб. Розуміння того, чого педагог бажає досягти за допомогою технологій штучного інтелекту, що суттєво звузить пошук.

2. Моніторинг та апробація різних інструментів штучного інтелекту. Розуміння можливостей та обмежень того чи іншого інструменту ШІ, що допоможе вибрати найбільш потрібний інструмент.

3. Використання надійних джерел. Під час вибору ШІ-сервісу важливо використовувати надійні джерела інформації. Це може бути офіційний сайт сервісу, огляди експертів або відгуків користувачів.

4. Експериментування. Багато ШІ-сервісів пропонують безкоштовні версії або демо-версії. Це дає змогу випробувати сервіс, перш ніж приймати рішення про покупку.

У процесі формування та розвитку самоосвітньої компетенції, можливо, найважливішим є знання та використання метакогнітивних стратегій щодо штучного інтелекту. Метакогнітивні стратегії у ШІ передбачають здатність системи контролювання та регулювання власних когнітивних процесів. Це може включати самосвідомість, самоконтроль і саморегуляцію здатності системи приймати рішення та вирішувати проблеми. Нижче наведено деякі поширені метакогнітивні стратегії у ШІ [4]:

– Самооцінка: системи штучного інтелекту можуть використовувати метакогнітивні стратегії для оцінки власної продуктивності та внесення коректив для поліпшення процесів прийняття рішень.

– Оцінка впевненості: системи штучного інтелекту можуть відстежувати власну впевненість у своїх прогнозах і коригувати свою поведінку на основі рівня впевненості.

– Виявлення та виправлення помилок: системи штучного інтелекту можуть використовувати метакогнітивні стратегії для виявлення помилок у своїх міркуваннях і життєвих коригувальних дій, таких як уточнення своїх моделей або пошук додаткової інформації.

– Стратегії навчання: системи штучного інтелекту можуть використовувати метакогнітивні процеси для адаптації своїх стратегій навчання на основі розуміння завдання та зворотного зв'язку, який вони отримують.

Упровадження метакогнітивних стратегій у ШІ може допомогти підвищити рівень самоосвітньої компетентності, адаптуватися та приймати рішення щодо пошуку власного шляху отримання нових знань та навичок.

Нарешті, педагог має знати та намагатися опанувати інструментарій самостійного створення чат-ботів, наприклад на основі платформи Flowise, яка не потребує розроблення програмних кодів.

Проблема формування самоосвітньої компетентності є актуальною для всієї спільноти педагогічних працівників. Процес її набуття для пересічного педагога ускладнюється великим обсягом інформації, яку необхідно освоїти в умовах обмеженості часу. Одним із напрямів розв'язання цієї проблеми є використання віртуального тренера особистісного розвитку. Наприклад, такий сервіс пропонує відомий інструмент Rocky.AI, який пропонує такі можливості:

– щоденне тренування мислення: Rocky слухає та ставить запитання, щоб допомогти людині стати найкращою версією себе. Педагог може поділитися своїми думками або надихнутися під час щоденного самоаналізу;

– відстеження цілей: додаток допомагає відстежувати свій прогрес і ставити цілі на майбутнє, підтримуючи вас у доброзичливому, веселому та сприятливому середовищі за допомогою плану особистісного розвитку.

На нашу думку, створення ефективних віртуальних тренерів особистісного розвитку педагогів, а можливо, й студентів педагогічних факультетів університетів має стати однією з головних проблем системи підвищення кваліфікації працівників освіти.

Загалом уміння спілкуватися з технологіями штучного інтелекту для самоосвіти педагогів може допомогти їм досягти успіху у сучасному освітньому процесі та поліпшити якість навчання студентів.

**Висновки.** Поява починаючи з минулого року великої кількості технологій штучного інтелекту передбачає революційні зміни в освітній сфері. Ці технології надають надзвичайно широкі можливості для навчання впродовж усього життя. Перед школярами та студентами відкривається безліч нових інформаційних ресурсів, опанування яких вимагає високопрофесійної допомоги з боку викладачів. Тому сучасні викладачі і тим більше педагоги майбутнього повинні набувати нових умінь та навичок, які формують найважливіший складник інтелектуальної компетентності – самоосвітню компетентність. У статті детально показано структуру та особливості набуття цього найважливішого складника інтелектуальної компетентності. Особлива увага приділяється мета-

когнітивним стратегіям стосовно використання технологій штучного інтелекту.

Стверджується, що процес формування і розвитку педагогами самоосвітньої компетентності в умовах упровадження в освітню діяльність технологій штучного інтелекту може відбуватися саме за допомогою цих технологій. Наведено приклади деяких сервісів, які спрямовані на під-

тримку зусиль педагога отримувати нові знання та навички в умовах обмеженості часу. Зроблено висновок щодо актуальності розробок за допомогою технологій штучного інтелекту віртуальних асистентів педагога, які, з одного боку, надавали можливість швидких відповідей на запитання, а з іншого – накопичували отримані знання та приклади власного досвіду.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О.Є. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань. *Нові технології навчання*. 2014. Вип. 81. С. 8–13.
2. Вовк Б.І. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 18. С. 24–31.
3. Рой С.Д. Самоосвітня компетентність майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу, її сутність та структура. *Наука і освіта*. 2015. № 8. С. 125–129.
4. Сидорчук Н.Г. Формування метакогніцій майбутніх фахівців у вищій школі: досвід та перспективи впровадження у навчальний процес вітчизняних навчальних закладів. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 4(90). С. 125–128.
5. Стан розвитку освіти та педагогіки України у 20–80-ті роки ХХ ст. URL: [https://pidru4niki.com/81973/pedagogika/stan\\_rozvitku\\_osviti\\_pedagogiki\\_ukrayini\\_20-80-ti](https://pidru4niki.com/81973/pedagogika/stan_rozvitku_osviti_pedagogiki_ukrayini_20-80-ti).
6. Федь І.Є., Вікторенко І.Л., Вовк Н.В. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 3. С. 106–110.

#### REFERENCES

1. Antonova O.Ye. (2014) Profesijne samovdoskonalennya majbutnogo vchitelya shlyahom rozvitku jogo zdibnostej ta obdaruvan [Professional self-improvement of the future teacher through the development of his abilities and talents]. *New learning technologies*. Vol. 81. P. 8–13.
2. Vovk B.I. (2016) Pedagogichni umovi formuvannya samoosvitnoyi kompetentnosti majbutnih vikladachiv praktichnogo navchannya PTNZ [Pedagogical conditions for the formation of self-educational competence of future teachers of practical training of professional vocational training]. *Visnik Cherkaskogo nacionalnogo universitetu imeni Bogdana Hmelnickogo*. Vol. 18. P. 18–31.
3. Roj S.D. (2015) Samoosvitnya kompetentnist majbutnih uchiteliv predmetiv gumanitarnogo ciklu, yiyi sutnist ta struktura [Self-educational competence of future teachers of humanitarian subjects, its essence and structure]. *Nauka i osvita*. Vol. 8. P. 125–129.
4. Sidorchuk N.G. (2017) Formuvannya metakognicij majbutnih fahivciv u vishij shkoli: dosvid ta perspektivi vprovadzheniya u navchalnij proces vitchiznyanij navchalnih zakladiv [Formation of metacognitions of future specialists in higher education: experience and prospects of introduction into the educational process of domestic educational institutions]. *Visnik Zhitomirskogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Franka*. Vol. 4(90). P. 125–128.
5. Stan rozvitku osviti ta pedagogiki Ukrayini u 20-80-ti rr HH st. Retrieved from [https://pidru4niki.com/81973/pedagogika/stan\\_rozvitku\\_osviti\\_pedagogiki\\_ukrayini\\_20-80-ti](https://pidru4niki.com/81973/pedagogika/stan_rozvitku_osviti_pedagogiki_ukrayini_20-80-ti).
6. Fed I.Ye., Viktorenko I.L., Vovk N.V. (2021) Formuvannya samoosvitnoyi kompetentnosti majbutnih fahivciv u suchasnomu osvitnomu prostori [Formation of self-educational competence of future specialists in the modern educational space]. *Pedagogika formuvannya tvorchoyi osobistosti u vishij i zagalnoosvitnij shkolah* : zb. nauk. pr. / redkol.: A.V. Suschenko (holov. red.) ta in. Zaporizhzhia. Vol. 75. T. 3. P. 16–110.

## MODELING THE TRAINING SYSTEM OF FUTURE PHDS TO THE REALIZATION OF THE ACADEMIC INTEGRITY IDEAS

**Kuzmenko A. O.**

*Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor at the Department of Language Training and Humanities  
Dnipro State Medical University  
Volodymyra Vernadskoho str., 9, Dnipro, Ukraine  
[orcid.org/0000-0003-1189-1438](https://orcid.org/0000-0003-1189-1438)  
[anastasiakuzmenko90@gmail.com](mailto:anastasiakuzmenko90@gmail.com)*

**Key words:** *academic integrity, PhD, pedagogical system, motivational and goal component, subject-subject component, content component, environmental component, technological component, evaluation and result component.*

The research paper presents modeling of the system of formation of future PhD's readiness to implement the ideas of academic integrity in professional activity. It has been determined that the system of formation of readiness to implement the ideas of academic integrity by future PhDs belongs to a variety of social systems, since its subjects are people, their contact, various social institutions.

The pedagogical system is presented as a kind of social systems, where the main thing is intersubjective interaction, with a harmoniously ordered set of interdependent elements integrated into an axiologically favorable environment. It is included in the system of a more complex order - the general professional training of future PhD. A full description of the pedagogical system model is possible by identifying its necessary components. The system of theory and practice of training future PhDs to implement the ideas of academic integrity culture in professional activity is defined as a coherent, ordered, interdependent set of components (motivational-goal, subject-subject, content, environmental, technological, evaluation-resultative) that interact with each other and the social environment, enable the functioning of the axiological-semantic educational environment of higher education institutions as a leading factor in the formation of the readiness of future PhD to implement the ideas of academic integrity. The motivational and goal component has a system-forming function, specifies and its leading goal, interests, aspirations and beliefs, needs, approaches, principles and regulatory framework, tasks; subject-subject – assimilation of the system to the personalized requests and abilities of future PhD, activation of their creative flair for the formation of academic integrity culture in a correspondingly formed environment; environmental – creation of appropriate conditions and opportunities for future PhD; substantive – directs work with system subjects; technological – completion of a set of technologies in harmony with their forms and methods to achieve the main goal of the system; evaluation-resultative – monitoring of acquired knowledge, abilities and skills, determining the level of readiness of future doctors of philosophy to implement the ideas of academic integrity culture in professional activity.

## МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ КУЛЬТУРИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

**Кузьменко А. О.**

*кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри мовної підготовки та гуманітарних наук  
Дніпровський державний медичний університет  
вул. Володимира Вернадського, 9, Дніпро, Україна  
orcid.org/0000-0003-1189-1438  
anastasiiakuzmenko90@gmail.com*

**Ключові слова:** академічна доброчесність, доктор філософії, педагогічна система, мотиваційно-цільовий компонент, суб'єкт-суб'єктний компонент, змістовий компонент, середовищний компонент, технологічний компонент, оцінно-результативний компонент.

У науковому доробку представлено моделювання системи формування готовності майбутніх докторів філософії до реалізації ідей академічної доброчесності у професійній діяльності. Визначено, що система формування готовності до реалізації ідей академічної доброчесності майбутніми докторами філософії належить до різновиду соціальних систем, оскільки її суб'єктами є люди, їхній контакт, різні соціальні інститути і т. ін.

Педагогічну систему представлено як вид соціальних систем, де основною є міжсуб'єктна взаємодія з гармонійно впорядкованою сукупністю взаємозалежних елементів, інтегрованих у аксіологічно сприятливе середовище, та входить до системи більш комплексного порядку – загальнопрофесійної підготовки майбутніх докторів філософії. Повноцінний опис моделі педагогічної системи уможлиблюється за ідентифікації необхідних її компонентів. Система теорії та практики підготовки майбутніх докторів філософії до реалізації ідей культури академічної доброчесності у професійній діяльності визначається як цілісна, упорядкована, взаємозумовлена сукупність компонентів (мотиваційно-цільового, суб'єкт-суб'єктного, змістового, середовищного, технологічного, оцінно-результативного), що взаємодіють між собою та соціальним оточенням, уможлиблюють функціонування аксіологічно-смыслового освітнього середовища ЗВО як провідного чинника формування готовності майбутніх докторів філософії до реалізації ідей академічної доброчесності. Мотиваційно-цільовий компонент має системоформуючу функцію, конкретизує її провідну мету, інтереси, прагнення та переконання, потреби, підходи, принципи і нормативну базу, завдання; суб'єкт-суб'єктний – уподібнення системи до персоналізованих запитів і здібностей майбутніх докторів філософії, активізація їхнього творчого хисту для формування культури академічної доброчесності у відповідно сформованому середовищі; середовищний – створення належних умов та можливостей для майбутніх докторів філософії; змістовий – скеровує роботу із суб'єктами системи; технологічний – довершення комплексу технологій у суголосності їхніх форм та методів для досягнення головної мети системи; оцінно-результативний – проведення моніторингу набутих знань, умінь та навичок, визначення рівня сформованості готовності майбутніх докторів філософії до реалізації ідей культури академічної доброчесності у професійній діяльності.

---

**Formulation of the problem.** Nowadays the labor market and demand are rapidly changing, and the level of requirements for a competitive specialist is increasing. There is an urgent need to

improve his knowledge, skills and abilities. In order to satisfy such a request, there is a need to rethink and reform education and science as key factors in the development of the economy and society, to strengthen the image of the Ukrainian state at the world level, and to improve the quality of life and well-being of its citizens. The driving force behind the restructuring of higher education and the formation of a new perspective were the provisions of the Lisbon Agreement (2007) on the principles of the functioning of the European Union with the aim of creating a single European research area and the Belgian Communiqué (2009) of the Ministers of Education of the European Union countries “Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New decade”, which refers to the promotion of the formation of research competence and the ability to produce the latest developments / innovative research. The Law of Ukraine “On Education” emphasizes that the leading goal of modern education is “...comprehensive development of a person as an individual and the highest value of society, his talents, intellectual, creative and physical abilities, formation of values and competencies necessary for successful self-realization, education of responsible citizens who are capable of making a conscious social choice and directing their activities to the benefit of other people and society, enriching on this basis the intellectual, economic, creative, and cultural potential of the Ukrainian people, raising the educational level of citizens in order to ensure the sustainable development of Ukraine and its European choice” [9]. The adoption of the Code of Ethics of a scientist of Ukraine in April 2009 is also significant. It emphasizes that “a scientist bears moral responsibility for the consequences of his activities that may affect the development of humanity, the preservation of nature and spiritual and cultural heritage...” [7]. This is manifested by the formation of a powerful intellectual resource in the educational and scientific sphere, training of innovative specialists.

Thus, the culture of the participants in the educational and scientific process requires considerable attention today. The implementation of the practice of observing the values, norms and rules of academic integrity, initiated by the Law of Ukraine “On Higher Education”, is an important component of the restructuring of the interaction of scientists and education workers. Therefore, the training of scientific personnel in Ukraine, related to the introduction of the European model of Doctor of Philosophy (PhD) in 2016, in accordance with the Procedure for the Training of Higher Education Holders of Doctor of Philosophy and Doctor of Science Degrees approved by the CMU of Ukraine, was also influenced by significant changes in Ukrainian education. in institutions of higher education and scientific institutions (2016).

**Analysis of recent research and publications.** O. Antonova [1], T. Zhizhko [8], O. Karaman [11], V. Proshkin [17] and others have been engaged in the study of pedagogical systems and models; reflection of the prevailing principles of professional training of Doctors of philosophy are available in the works of V. Menyailo [16]; value-meaning aspects are studied in the works of S. Bader [2].

**The purpose of the article.** The purpose of the article is to define and substantiate the components of the system of formation of the academic integrity culture of future Doctors of philosophy in the process of professional training. The object of the research is the process of professional training of future Doctors of philosophy. The subject of the research is the system of formation of the academic integrity culture of future Doctors of philosophy in the process of professional training.

**Presenting main material.** First of all, we outline the traditional views on the essence and content of systems and the systemic approach in pedagogical science, which allow us to consider the process of theory and practice of training future PhDs to implement the ideas of academic integrity in professional activity as a complex phenomenon. Therefore, terminological sources interpret the system (from the ancient Greek σύστημα “system” means combination, formation) as: a set of certain elements between which there is a regular connection or interaction, coordination, which form a whole unit [22]; a defined order in the location and connection of actions; a form of organization of something; something, which is a unity of regularly arranged and interconnected parts [21]. I. Kovalenko, P. Bidiuk and O. Gozhy detail the system as a set of elements connected and interacting with each other in a certain way to perform the specified target functions; an object that is characterized by the composition of elements, the structure of their connections, parameters and has at least one input and one output, which provide communication with the external environment, is characterized by the laws of behavior and changes behavior upon the arrival of controlling influences; totality, formation from a finite set of elements, among which there are defined ones [12, p. 11–12].

In our research, we understand the system as a unity of elements, their interaction and integration into the socio-academic environment, where the dominant function is the achievement of a certain goal, which outlines and characterizes these elements and the type of their connection. The system of forming the academic integrity culture of future PhDs belongs to a variety of social systems, since its subjects are people (students and teaching staff), their contact, various social institutions (higher educational institutions, scientific institutions, international projects, etc.). Considering the process of formation of readiness

to implement the academic integrity ideas by future Doctors of philosophy, which takes place in the process of professional training, we specify the study of such a system as actually pedagogical, which is a subtype of social.

The theory of pedagogical systems attracted the attention of many scientists, including O. Dysa (2019) [4], V. Proshkin (2015) [17], T. Zhizhko (2005) [8] etc.

T. Zhizhko understands the pedagogical system as “a dynamically functional complex of dialectically interconnected components and elements that create optimal conditions for solving the tasks of learning, education and educating people” [8, p. 148].

In today’s pedagogical science, the pedagogical system is interpreted as a system that is characterized by functioning aimed at the development of the student, a specific structure, connections and interdependence of its elements.

Researcher V. Proshkin is of the opinion that the goal forms a pedagogical system. The goal itself requires means and ways to achieve it. Traditionally, the goal is not independently formed, but determined by the social order of society and the requests of participants in the educational process [17]. The goal correlates with the results and closes the whole cycle. The effectiveness of the pedagogical process is determined by the extent of the coincidence of the goal with the results.

O. Antonova developed a holistic system that combines an interrelated set of such elements as purpose, content, a complex of the latest forms, methods and means of theoretical and practical training, necessary conditions in order to ensure the quality of educational and scientific components in the training of future Doctors of philosophy, [1, p. 98].

A. Lygotsky noted that the pedagogical system should be a complex of interconnected elements, form a unity with the environment, be an element of a higher-order system and a lower-order system [15, p. 111–112]. V. Strelnikov noted such components of the pedagogical system as the purpose, content, technologies, teaching tools, methods of monitoring and correcting learning results and teaching activities, learning activities, forms and technologies of teaching and learning organization, didactic principles and conditions, educational environment [19].

Thus, in this work, we consider the pedagogical system as a type of social systems, where intersubjective interaction is dominant, with a harmoniously ordered set of interdependent elements integrated into an axiologically favorable environment, and is part of a system of a more complex order – general professional training of future Doctors of philosophy.

We see the study of objects, phenomena, processes as pedagogical systems as possible taking into account the systemic approach, which is one of

the main ones in our work, taking into account the subject of research.

The definition of a systemic approach has remained debatable for many years. It is understood as: wide opportunities for receiving various statements and assessments, which involve the search for different options for performing certain work with the subsequent selection of the best option [14, p. 5]; a unit formed by a set of interconnected elements, which are complex, hierarchically organized structures that are connected to the surrounding environment [20]; a comprehensive consideration of social objects and phenomena as a single unit, taking into account all the interrelationships of objects, their properties and imposed restrictions [13, p. 24].

I. Tkachenko, Yu. Krasnoboky and O. Pidgorny see the fundamentality of the system approach in its interdisciplinary nature and the maximum achievement of knowledge thanks to its unity, based on the possibility of a hierarchical view of the problem, which is solved as a system as a whole with external and internal connections and interconnections [20].

The latest pedagogical science tends to represent the author’s systems in the habitus of the model, which implies the regularity of the application of modeling as a scientific method. Scientific and terminological sources offer an understanding of modeling as the study of any objects, systems, phenomena, processes by building and studying their models [21]. In this scientific study, we adhere to the opinion of L. Zdanevich: modeling is a method of cognition that includes the creation, research and use of models, with different principles of modeling, among which clarity, certainty and objectivity are the leading ones [10, p. 139]. Modeling the professional and pedagogical situation allows taking into account the peculiarities of students, their interests, expands the context of their activities, and also acts as a means of creating a motive for such activities.

Since modeling as a research method is based on the formation of a model, its terminological and conceptual definition and its understanding are necessary for relevance in its formation. The term “model” comes from the Latin “modulus”, that means a measure. A model is customary called a sample or standard of something, as well as a reduced or increased similarity of something. S.V. Stebluk and V.I. Starosta understands the “model” as a scheme or system that includes a complex of interrelated elements of the educational process and a description of educational activities [18, p. 87].

S. Bader defines a model as a graphic description of the object under study, reflecting the structure and relationships between its components [2]. Agreeing with the scientist, in this work we understand the model as a visual representation of the object of intelligence, which is the system of forming the academic integrity

culture of future Doctors of philosophy in the process of professional training. It reflects its structural organization and the interdependence of structural components, which are determined by the system-forming factor – the goal of the system.

Thus, a complete description of the model of the pedagogical system is made possible by identifying its necessary components. Therefore, there is an urgent need to find out the meaning of the component of the pedagogical system and to determine the fundamental components of the pedagogical system of the theory and practice of training future Doctors of philosophy to implement the academic integrity ideas in professional activity.

O. Dubasenyuk highlights such basis of the conceptual model of professional training as the goal-motivational, structural, functional, praxeological and technological blocks [6, p. 107]. R. Druzhnenko tends to the purpose, content, principles, methods, techniques, means, forms and results of educational activities as components of the pedagogical system. [5, p. 20]. V. Menyailo singles out the target, methodological, substantive, operational and effective blocks in the system of professional training research and innovation activities of future Doctors of philosophy [4, p. 251]. At the same time, O. Karaman, V. Proshkin consider the fundamental components of pedagogical systems to be target, subject-object, content, technological, and resultative [11; 19].

Based on such an understanding of pedagogical systems, its leading features, principles of functioning and structural components, we have the opportunity to define a system of theory and practice of training future Doctors of philosophy to implement the ideas of the academic integrity culture in professional activity as a complete, ordered, interdependent set of components (motivational-targeted, subject-subject, content, environmental, technological, evaluation-resultative) that interact with each other and the social environment, enable the functioning of the axiological-semantic educational environment of higher education institutions as a leading factor in the formation of the readiness of future Doctors of philosophy to implement the ideas of academic integrity. There are the specified components characterized:

\* *The motivational-target component* defines the leading goal, aspirations, values, interests, beliefs, needs and tasks. We note that the system-forming factor of the system is precisely its purpose, to which the interrelationships of all components obey. The leading goal here is the implementation of the ideas of academic integrity by future PhDs in the process of their professional training.

\* *The subject-subject component* of the system illustrates the main subjects involved in the process of theory and practice of training future Doctors

of philosophy to implement the ideas of academic integrity in professional activity, interaction between them based on dialogic communication. The leading subjects include: future Doctors of philosophy, the scientific supervisor, the scientific and pedagogical staff of the graduation departments, and those who have obtained the first and second levels of education. In addition, subjects such as the third-level education students and a scientific and pedagogical worker can be partially integrated, since teachers can simultaneously be graduate students.

\* *The content component* illustrates specific actions with various subjects of the system for the implementation of academic integrity ideas during various activities (pedagogical, scientific, methodical, organizational) of future PhDs.

\* *The environmental component* of the system modeled by us demonstrates the unity of conditions in the educational and scientific environment of higher education institutions, which stimulate the implementation of academic integrity ideas by future Doctors of philosophy in their professional activities by involving them in various types of activities, which is ensured through the interaction of the environment with various social institutions (institutions of education, science, public organizations, international projects).

\* *The technological component* of the system presents a set of meaningful technologies in the unity of their forms, methods, and means, which will be implemented at various stages of the system of theory and practice of training future Doctors of philosophy to implement the academic integrity ideas in professional activity.

\* *The assessment-resultative component* of the system reflects the components, criteria and levels of formation of the implementation of Academic integrity ideas by future Doctors of philosophy in their professional activities.

**Conclusions and suggestions.** The motivational-target component performs a system-forming function, specifies and its leading goal, interests, aspirations and beliefs, needs, approaches, principles and regulatory framework, as well as relevant to this task. The main function of the subject-subject component is to adapt the system to the personalized requests and abilities of future PhDs, to activate their creative flair for the formation of the academic integrity culture in an appropriately formed environment. The function of the environmental component of the system is to create appropriate conditions and opportunities for students of the III level of education. The dominant function of the content component directs the work with the subjects of the system, the technological one means to complete the complex of technologies in harmony with their forms and methods to achieve



the main goal of the system. The main function of the assessment-resultative component is to monitor the acquired knowledge, abilities and skills, to determine the level of readiness of future Doctors of philosophy to implement the ideas of the academic integrity culture in professional activity.

### BIBLIOGRAPHY

1. Антонова О. Системний підхід до підготовки докторів філософії з освітніх/педагогічних наук: український, європейський та світовий досвід. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2019. С. 97–100.
2. Бадер С.О. Система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці : дис. ... д. пед. н. : 13.00.04. Старобільськ, 2020. 576 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т.Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2002. 1440 с.
4. Дуса О.В. Педагогічна система як основа розвитку особистісної зрілості студентів. *Вісник університету ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки»*. 2019. № 1(17). С. 13–21.
5. Дружененко Р.С. Роль педагогічного системного підходу в оформленні поняття «методична система навчання мови». *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2018. С. 17–23.
6. Дубасенюк О. Підготовка докторів філософії у сфері педагогічної освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2019. С. 105–108.
7. Етичний кодекс вченого України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0002550-09#Text>
8. Жижко Т.А. Педагогічна система – один із чинників упровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*. 2005. Вип. 3. С. 144–151.
9. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
10. Зданевич Л.В. Модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* : монографія / за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир : Рута, 2016. С. 136–154.
11. Караман О.Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2013. 440 с.
12. Коваленко І.І., Бідюк П.І., Гожий О.П. Система як поняття. *Вступ до системного аналізу*. 2004. С. 11–12.
13. Корбутяк В.І. Методологія системного підходу та наукових досліджень. Рівне : НУВГП, 2010. 176 с.
14. Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
15. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. Київ : Техніка, 1997. С. 111–112.
16. Меньяло В.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності : дис. ... д. пед. н. : 13.00.04. Запоріжжя, 2020. 756 с.
17. Прошкін В.В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 4. С. 7–12.
18. Стеблюк С.В., Староста В.І. Педагогічні умови економічної підготовки майбутніх фахівців сфери кооперації у коледжі : монографія. Ужгород : Говерла, 2017. 168 с.
19. Стрельников В.Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : автореф. дис. ... д. пед. н. : 13.00.04. Київ, 2007. 32 с.
20. Ткаченко І.А., Краснобокий Ю.М., Підгорний О.В. Системний підхід у вивченні природознавства. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи*. 2021. С. 299.
21. Український тлумачний словник. URL: <https://slovnyk.ua/>
22. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В.І.Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

### REFERENCES

1. Antonova O. (2019). Systemnyy pidkhhid do pidhotovky doktoriv filosofiyyi z osvitykh / pedahohichnykh nauk: ukrayinskyy, yevropeyskyy ta svitovyy dosvid. [Systematic approach to the training of doctors of philosophy in educational / pedagogical sciences: Ukrainian, European and world experience]. *Innovative*

- development of higher education: global, European and national dimensions of change*. Sumy. SumDPU named after A.S. Makarenko. P. 97–100.
2. Bader S.O. (2020). Systema formuvannya tsinnisno-smyslovykh oriyentatsiy maybutnikh vykhovateliv zakladiv doshkil'noyi osvity u fakhoviy pidhotovtsi. [The system of formation of value-semantic orientations of future teachers of preschool education institutions in professional training]: thesis. Doctor of pedagogy 13.00.04. Starobils'k . 576 p.
  3. Busel V.T. (2002). Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy. [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv ; Irpin : Perun. 1440 p.
  4. Dysa O.V. (2019). Pedahohichna systema yak osnova rozvytku osobystisnoyi zrilosti studentiv. Visnyk un-tu im. Al'freda Nobelya. [The pedagogical system as a basis for the development of personal maturity of students]. *Herald of the University named after Alfred Nobel*. Series: Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences. No. 1 (17). P. 13–21.
  5. Druzhnenko R.S. (2018). Rol pedahohichnoho systemnoho pidkhodu v oformlenni ponyattya «Metodychna systema navchannya movy». [The role of the pedagogical system approach in the design of the concept «Methodical system of language learning»]. *Scientific notes of Berdyan State Pedagogical University*. P. 17–23.
  6. Dubaseniuk O. (2019). Pidhotovka doktoriv filosofiyi u sferi pedahohichnoyi osvity. [Training of doctors of philosophy in the field of pedagogical education]. *Innovative development of higher education: global, European and national dimensions of change*. Sumy. SumDPU named after A.S. Makarenko. P. 105–108.
  7. Etychno kodeksu vchenoho Ukrayiny. [Code of ethics of a scientist of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0002550-09#Text>
  8. Zhizhko T.A. (2005). Pedahohichna systema odyz chynnykiv vprovadzhennya ideyi intensyfikatsiyi u profesiyiny pidhotovtsi maybutnikh fakhivtsiv. [The pedagogical system is one of the factors of the introduction of the idea of intensification in the professional training of future specialists]. *Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanova*. Series No. 11. Sociology. Social work. Social pedagogy. Administration: Coll. of science works Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanova. Vol. 3. P. 144–151.
  9. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu». [Law of Ukraine «On Education»]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
  10. L.V. Zdanevich. (2016). Model profesiynoi pidhotovky maybutnikh vykhovateliv DNZ do roboty z dezadaptovanyimi doshkil'nykamy. [Model of professional training of future preschool teachers to work with maladjusted preschoolers]. *Theory and practice of professional skills in the conditions of lifelong learning: monograph*. Zhytomyr, Ruta. P. 136–154.
  11. Karaman O.L. (2013). Teoriya i metodyka sotsial'no-pedahohichnoyi roboty z nepovnolitnimy zasudzhenymy v penitentsiarnykh zakladakh Ukrayiny. [Theory and methods of socio-pedagogical work with juvenile convicts in penitentiary institutions of Ukraine]: diss. ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.05. Luhansk. 440 p.
  12. Kovalenko I.I., Bidyuk P.I., Gozhy O.P. (2004). Systema yak ponyattya. [System as a concept]. *Introduction to system analysis*. C. 11–12.
  13. Korbutyak V.I. (2010). Metodolohiya systemnoho pidkhodu ta naukovykh doslidzhen. [System approach methodology and scientific research]. Rivne: NUVHP. 176 p.
  14. Kustovska O.V. (2005). Metodolohiya systemnoho pidkhodu ta naukovykh doslidzhen: kurs lektсий [Methodology of the system approach and scientific research: a course of lectures]. Ternopil: Economic opinion. 124 p.
  15. Ligotsky A.O. (1997). Teoretychni osnovy proektuvannya suchasnykh osvitnykh system. [Theoretical foundations of designing modern educational systems]. K. Technique. 210 p. P. 111–112.
  16. Menyaylo V.I. (2020). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maybutnikh doktoriv filosofiyi do doslidnyts'ko-innovatsiynoi diyal'nosti. [Theoretical and methodical principles of training of future doctors of philosophy for research and innovation activity: thesis]. D.Ped.Sc. 13.00.04. theory and methodology of professional education. Zaporizhzhia. ZNU. 756 p.
  17. Proshkin V.V. (2015). Pedahohichna systema yak predmet naukovoho doslidzhennya. [Pedagogical system as a subject of scientific research]. *Continuous professional education: theory and practice*. Issue 4. P. 7–12.
  18. Stebluk S.V., Starosta V.I. (2017). Pedahohichni umovy ekonomichnoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv sfery kooperatsiyi u koledzhi. [Pedagogical conditions of economic training of future specialists in the field of cooperation in college]. Uzhhorod Hoverla. 168 p.

19. Strelnikov V.Yu. (2007). Teoretychni zasady proektuvannya profesiyno oriyentovanoi dydaktychnoyi systemy pidhotovky bakalavriv ekonomiky. [Theoretical foundations of the design of a professionally oriented didactic system for training bachelors of economics]: autoref. thesis ... doctor of pedagogy 13.00.04 «Theory and methodology of professional education». K. 32 p.
20. Tkachenko I.A., Krasnobokyi Yu.M., Pidgornyi O.V. (2021). Systemnyy pidkhid u vyvchenni pryrodnavstva. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv fizyky, khimiyi, biolohiyi ta pryrodnychych nauk v konteksti vymoh Novoyi ukrayins'koyi shkoly. [A systematic approach to the study of natural science. Training of future teachers of physics, chemistry, biology and natural sciences in the context of the requirements of the New Ukrainian School]. P. 299.
21. Ukrayinskyy tlmachnyy slovnyk. [Ukrainian explanatory dictionary]. URL: <https://slovnyk.ua/>
22. Filosofskyy entsyklopedychnyy slovnyk : éntsyklopedyya. (2002) [Philosophical encyclopedic dictionary: encyclopedia]. NAS of Ukraine, Institute of Philosophy named after H.S. Skovorody; chief ed. V. I. Shinkaruk. Kyiv: Abrys. 742 p.

## РОЗВИТОК ПРОДУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ ТА НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Резунова О. С.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри філології*

*Дніпровський державний аграрно-економічний університет*

*вул. С. Єфремова, 25, Дніпро, Україна*

*orcid.org/0000-0003-3315-0294*

*rizzolena2@gmail.com*

**Ключові слова:** мислення, продуктивність, навчальна самоефективність, тренінги, активне навчання, мовленнєві навички, здобувачі, заклади вищої освіти.

Виклики сьогодення довели, що для розв'язування сучасних проблем людства потрібні нестандартні підходи, які, своєю чергою, можуть запропонувати лише особи з індивідуальним, нетривіальним типом мислення, а найбільш сприятливою сферою для розвитку такого продуктивного мислення є освітя.

Авторкою уточнено сутність феномену «продуктивне мислення», що слід розуміти як такий процес мислення, за якого індивід здатний знайти власне вирішення проблеми, підходячи до її розв'язання по-новому, нетрадиційно, при цьому демонструючи гнучкість, швидкість, оригінальність мислення та інтуїцію.

Аналіз значної кількості наукової літератури дав змогу констатувати, що основними формами і методами розвитку продуктивного мислення здобувачів у навчальному процесі закладів вищої освіти є: застосування методів і форм активного навчання («брейнсторминг» («мозковий штурм»), «синектика», методи морфологічного аналізу, гірлянд асоціацій, стратегія семикратного пошуку; метод шести капелюхів тощо); застосування тренінгів.

Доведено, що найефективнішим методом формування продуктивного мислення здобувачів на заняттях з іноземної мови є тренінги, мета яких – не лише поглибити мовленнєві навички студентів, а й навчити їх ставити незвичні питання, шукати несподівані відповіді та експериментувати з образами, ідеями, таким чином, виходячи за рамки традиційного та стереотипного мислення. Особливу увагу приділено опису методології тренінгів «Божевільний генетик» (слід спочатку намалювати, а потім описати тварину, яка буде містити якомога більше ознак різних тварин), «Казкар» (пропонується знайти зв'язок між словами будь-яким способом, навіть якщо знадобиться вигадати абсолютно неймовірну історію), «Вісім плюс вісім» (слід вибрати будь-який іменник і написати вісім прикметників, якими він може характеризуватися, а потім написати вісім прикметників, які не можуть уживатися із цим іменником).

Таким чином, розвиток продуктивного мислення є складним процесом, у результаті якого формується творча, діяльна особистість, здатна ефективно відповідати на тривожні виклики сучасного соціуму.

## DEVELOPMENT OF PRODUCTIVE THINKING AND EDUCATIONAL SELF-EFFICACY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

**Rezunova O. S.**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Philology  
Dnipro State University of Agriculture and Economics  
S. Yefremov str., 25, Dnipro, Ukraine  
orcid.org/0000-0003-3315-0294  
rizzolena2@gmail.com*

**Key words:** *thinking, productivity, educational self-efficacy, trainings, active learning, language skills, students, institutions of higher education.*

Today's challenges have proven that non-standard approaches are needed to solve modern problems of humanity, which, in turn, can only be offered by individuals with an individual non-trivial type of thinking, and the most favorable field for the development of such productive thinking is education one.

The author specified the essence of the phenomenon of «productive thinking», which should be understood as a thinking process in which an individual is able to find his own solution to a problem, approaching its solution in a new, unconventional way, while demonstrating flexibility, speed, originality of thinking and intuition.

The analysis of a significant amount of scientific literature made it possible to state that the main forms and methods of developing the productive thinking of students in the educational process of higher education institutions are: the use of methods and forms of active learning (brainstorming, synectics, methods of morphological analysis, associations, seven-fold search strategy, six-hat method, etc.); application of trainings.

It has been proven that the most effective method of forming the productive thinking of learners at foreign language classes is training, the purpose of which is not only to deepen the language skills of students, but also to teach them how to ask unusual questions, look for unexpected answers and experiment with images and ideas, thus going beyond the traditional and stereotypical thinking. Special attention was paid to the description of the methodology of the following trainings: «Crazy Geneticist»( first draw and then describe an animal that will contain as many signs of different animals as possible), «Storyteller»( find a connection between words in any way, even if you need to invent an absolutely incredible story), «Eight plus eight»( choose any noun and write 8 adjectives that can characterize it, and then write 8 adjectives that cannot be used with this noun).

Thus, the development of productive thinking is a complex process, as a result of which a creative, active personality is formed, capable to respond effectively to the alarming challenges of modern society.

**Постановка проблеми.** Суперечності та виклики сучасного світу ставлять перед людством завдання сформувати особистість нового покоління, яка була б спроможна відмовитися від стандартного та стереотипного мислення, а натомість була здатна мислити творчо та приймати ефективні нестандартні рішення задля розв'язування складних проблем сьогодення.

Із давніх часів найдієвішою соціальною сферою, здатною формувати мислення здобувачів, є освітня сфера, адже саме там створюється відповідне соціокультурне та інтелектуальне середовище.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти проблематики продуктивного мислення висвітлено у наукових роботах зарубіжних

та вітчизняних філософів, соціологів, культурологів, психологів, педагогів тощо.

Так, сутність і роль продуктивного мислення вивчали такі представники класичної і новітньої філософії, як Аристотель, Р. Декарт, Г. Лейбніц, І. Кант, Г. Гегель, Е. Гуссерль, М. Гайдеггер та багато інших. До видатних психологів, які досліджували проблему розвитку продуктивного мислення, можна віднести О. Сельца, М. Вертгеймера, М. Сібано, М. Беха, М. Бахтіна, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Л. Виготського тощо. Досить великий внесок у дослідження продуктивного мислення зробив видатний український педагог В. Сухомлинський.

Останнім часом увага вітчизняних дослідників зосереджена на проблемі розвитку продуктивного мислення у навчальному процесі закладів середньої (М. Гальченко [2], О. Дегтярьова [3], С. Єменець [4], Н. Савелюк [11]) та вищої (М. Кузьма-Качур [6]) освіти.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених вивченню проблеми продуктивного мислення, ще досі не існує цілісної концепції щодо ефективних методів розвитку цього конструкта в навчальному процесі закладів вищої освіти. Дискусійним залишається і питання щодо зв'язку продуктивного мислення та навчальної ефективності здобувачів. Саме цим зумовлено вибір проблеми для нашого дослідження.

**Мета статті:** охарактеризувати дієві шляхи розвитку продуктивного мислення здобувачів засобами іноземної мови як ефективного способу поліпшення навчальної самоефективності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Окреслена мета передбачає розгляд основних підходів до розуміння сутності поняття «продуктивне мислення» у вітчизняній і зарубіжній науці, вивчення основних шляхів, методів, засобів розвитку продуктивного мислення здобувачів як одного з основних чинників впливу на навчальну ефективність здобувачів.

Згідно з дослідженнями Н. Савелюк, уперше роботу над визначенням поняття «продуктивне мислення» проводив німецький психолог О. Сельц майже 90 років тому, проте не зміг її завершити через історичні події. Пізніше видатний гештальтпсихолог М. Вертгеймер зміг детально вивчити досліджуване поняття, описавши його у книзі «Продуктивне мислення», де термін «продуктивне мислення» тлумачиться автором як певний перехід від стану розгубленості, або, як назвав дослідник, «стану безглуздості», до стану зрозумілості, або «осмисленості». При цьому переході станів відбувається внутрішня трансформація людини з чітким усвідомленням того, як необхідно розв'язувати певну проблему [11].

Майже одночасно з європейськими дослідниками значний внесок у дослідження поняття «продуктивне мислення» зробив японський психолог М. Сібано, трактуючи його як процес формування нових понять, які дають змогу побачити нестандартні способи вирішення поставлених завдань [11].

Окрім того, про високий рівень розумових здібностей людини свідчить не те, як вона може щось зробити за зразком, коли знання пропонуються в готовому вигляді, а те, як індивідуум здатний вирішити проблему самостійно, іншими словами, відкрити для себе нові істини. При цьому людина здатна використати ці нові знання для розв'язування нестандартних та нових для неї завдань [4].

Таким чином, у контексті нашого дослідження під феноменом *продуктивне мислення* слід розуміти такий процес мислення, за якого індивід здатний знайти власне вирішення проблеми, підходячи до її розв'язання по-новому, нетрадиційно, при цьому демонструючи гнучкість, швидкість, оригінальність мислення та інтуїцію.

Згідно з нашими попередніми дослідженнями, навчальна самоефективність характеризується як упевненість індивіда у власних здібностях, у вмінні самостійно, активно та продуктивно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність, при цьому досягаючи особистісно значущих навчальних результатів, що сприяє саморуку, саморозвитку та самовдосконаленню особистості [10].

У ході навчання студентам постійно доводиться вирішувати різноманітні завдання, пов'язані з академічною діяльністю, ефективне і швидке вирішення яких бути під силу тим здобувачам, які мають розвинене продуктивне мислення, а отже, уміють не лише критично оцінювати фактичний матеріал, самостійно аналізувати і пояснювати причини та наслідки, а й здатні опановувати нові знання і використовувати набутий досвід для створення унікального навчального продукту, таким чином, підвищуючи власну навчальну самоефективність.

Аналіз значної кількості наукової літератури дав змогу констатувати, що основними формами і методами розвитку продуктивного мислення здобувачів у навчальному процесі закладів вищої освіти є:

– *застосування методів і форм активного навчання* («брейнсторминг» («мозковий штурм»), «синектика», методи морфологічного аналізу, гірлянд асоціацій, стратегія семикратного пошуку; метод шести капелюхів тощо);

– *застосування тренінгів* («Божевільний генетик», «Казкар», «На щастя. На жаль» тощо) [1–4; 7–9; 13; 14].

У ході нашого дослідження ми з'ясували, що найбільш ефективними формами розвитку про-

дуктивного мислення на заняттях з іноземної мови є *тренінгу*. У процесі моделювання спеціально заданих ситуацій здобувачі мають можливість розвинути й закріпити необхідні знання та навички, застосовувати нестандартний підхід під час вирішення певного завдання.

Мета тренінгів із розвитку продуктивного мислення полягає у тому, щоб навчити здобувачів ставити незвичні питання, шукати несподівані відповіді й експериментувати з образами й ідеями, таким чином, виходячи за рамки традиційного та стереотипного мислення.

Так, ефективним тренінгом, який дає змогу не лише закріпити лексичний матеріал із теми «Animals (тварини)», а й розвиває нестандартне мислення студентів, є тренінг «*Божевільний генетик*», під час якого здобувачам пропонується спочатку намалювати, а потім описати тварину, яка буде містити якомога більше ознак різних тварин. Головне у цьому тренінгу – не використовувати логіку і глузд.

Наприклад, зразок малюнка уявної тварини та опис її студентом:



*My animal has a tail like a fish, a body like a camel, front legs like a horse and a frog, hind legs like a cow and lizard, wings like a butterfly, horns like a deer; etc.* (Моя тварина має хвіст, як у риби, тулуб, як у верблюда, передні ноги, як у коня та жаби, задні ноги, як у корови та ящірки, крила, як у метелика, роги, як у оленя тощо).

Дуже дієвим методом відпрацювання навички сторітелінг (story telling) на заняттях з англійської мови є використання тренінгів «*Казкар*» та «*На щастя. На жаль*».

Так, під час тренінгу «*Казкар*» студентам пропонується знайти зв'язок між словами будь-яким способом, навіть якщо знадобиться придумати абсолютно неймовірну історію, сюжет якої пов'яже обидва слова між собою.

*What do an eye and a tap have in common?* (Що спільного між оком і водопровідним краном?)

Відповіді студентів: *With the help of the eye you can see the tap, with the help of the tap you can wash the eye. Both can shine. Sometimes water pours from them. When they deteriorate, they leak. And also: repairing an eye is a thousand times more expensive than repairing a tap, and the plumber who came to fix the tap on Friday had a big bruise under his eye.* (За допомогою ока кран можна побачити, за допомогою крана око можна помити. І те й інше може блищати. Із них іноді ллється вода. А ще: ремонт ока коштує в тисячу разів дорожче, ніж ремонт крана, а у водопровідника, який приходив лагодити кран у п'ятницю, був великий синець під оком).

Виконання описаних вище тренінгів не лише допомагає поглибити граматичні та лексичні навички, а й розвиває пам'ять, увагу та продуктивне мислення студентів.

Окрім того, для відпрацювання лексичного матеріалу, а саме вживання прикметників в англійській мові, дуже доречним є тренінг «*Bicim plus bicim*», під час якого студентам пропонується вибрати будь-який іменник і написати вісім прикметників, якими він може характеризуватися, а потім написати вісім прикметників, які не можуть уживатися із цим іменником. При цьому не можна використовувати прикметники одного класу двічі (стан, колір, форма тощо).

*Laughter can be cheerful, friendly, loud, scary, nervous, sarcastic, silly, sonorous.* (Сміх може бути: веселий, дружній, голосний, лякаючий, нервовий, саркастичний, безглуздий, дзвінкий).

*Laughter cannot be orange, plastic, creditworthy, injured, gas-like, spoilt, concrete, written.* (Сміх не може бути помаранчевий, пластмасовий, кредитоспроможний, поранений, газоподібний, зіпсований, залізобетонний, написаний).

**Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку.** Таким чином, розвиток продуктивного мислення є складним процесом, у результаті якого формується творча, діяльна особистість, здатна ефективно відповідати на тривовжні виклики сучасного соціуму.

Основними формами і методами розвитку продуктивного мислення здобувачів у навчальному процесі закладів вищої освіти є застосування методів і форм активного навчання та тренінгів із розвитку продуктивного мислення.

Окрім того, розвинене продуктивне мислення покращує навчальну самоефективність здобувачів, адже сприяє підвищенню інтересу та мотивації до навчання.

Проведене дослідження не є вичерпним у розробленні проблеми. Виконана робота дає змогу побачити перспективи подальшого вивчення проблеми розвитку продуктивного мислення здобувачів, розроблення ефективних педагогічних стратегій щодо формування досліджуваного феномену.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеєнко Ю.В. Застосування методу мозкового штурму в процесі професійно орієнтованого навчання англійській мові у немовних вищих навчальних закладах. URL: [https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/avdieienko\\_zastosuvannya.pdf](https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/avdieienko_zastosuvannya.pdf) (дата звернення: 21.11.2023).
2. Гальченко М.С. Продуктивне мислення як умова реалізації сучасного навчального процесу. *Вісник НАУ. Серія «Філософія. Культурологія»*. 2018. № 1(27). С. 46–50.
3. Дегтярьова О.Г. Розвиток продуктивного мислення в молодших школярів з інтелектуальними вадами. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 2. С. 122–127.
4. Єменець С.П. Розвиток продуктивного мислення учнів при вивченні алгебри і початків аналізу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1998. 23 с.
5. Кравченко А.А. Мислення як фактор становлення сучасної особистості: філософсько-освітній аспект. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2017. Вип. 71. С. 52–57.
6. Кузьма-Качур М.І. Формування продуктивного мислення студентів педагогічних факультетів під час навчально-польової практики з природознавства. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2011. № 20. С. 63–66.
7. Маркова О.В. Методи навчання дивергентного мислення як один із альтернативних підходів до розв'язання проблем при вивченні іноземної мови у сучасному економічному ВНЗ. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84323689.pdf> (дата звернення: 21.11.2023).
8. Передерій О.Л. Розвиток креативного мислення старшокласників як пріоритетний напрямок діяльності сучасної української школи. *Наука і освіта*. 2018. № 11–12. С. 16–24.
9. Помегун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. Київ : А.С.К., 2002. 192 с.
10. Резунова О.С. Педагогічна самоефективність викладача як фактор розвитку навчальної самоефективності здобувачів вищої освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 15(47). С. 68–72.
11. Савелюк Н.М. Психологічні особливості розвитку продуктивного мислення в умовах НУШ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2021. № 12. С. 83–89.
12. Терно С. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 268 с.
13. Biswal A., Raipure K. Fostering Productive Thinking Among Elementary School Students Through FIESL Model. *Issues and Ideas in Education*. 2020. 8(2). 77–85.
14. Wertheimer M. A Contemporary Perspective on the Psychology of Productive Thinking. University of Colorado at Boulder, 1996. 46 p.

## REFERENCES

1. Avdieienko, Yu.V. Zastosuvannia metodu mozkovoho shturmu v protsesi profesiino-oriietovanoho navchannia anhliskii movi u nemovnykh vyshchikh navchalnykh zakladakh [Application of the brainstorming method in the process of professionally oriented teaching of the English language in non-language higher educational institutions]. Retrieved from: [https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/avdieienko\\_zastosuvannya.pdf](https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/avdieienko_zastosuvannya.pdf) [in Ukrainian].
2. Halchenko, M.S. (2018). Produktivne myslennia yak umova realizatsii suchasnoho navchalnoho protsesu [Productive thinking as a condition for the implementation of the modern educational process]. *Visnyk NAU. Serii: Filosofiia. Kulturolohiia*. № 1 (27). pp. 46–50. [in Ukrainian].
3. Dehtiarova, O.H. (2014). Rozvytok produktyvnoho myslennia v molodshykh shkoliariv z intelektualnymy vadamy [Development of productive thinking in younger schoolchildren with intellectual disabilities]. *Tavriiskyi visnyk osvity*. № 2. pp. 122–127. [in Ukrainian].
4. Kravchenko, A.A. (2017). Myslennia yak faktor stanovlennia suchasnoi osobystosti: filosofsko-osvitnii aspekt [Thinking as a factor in the formation of a modern personality: philosophical and educational aspect]. *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii*. Vypusk 71. pp. 52–57. [in Ukrainian].
5. Kuzma-Kachur, M.I. (2011). Formuvannia produktyvnoho myslennia studentiv pedahohichnykh fakultetiv pid chas navchalno-polovoi praktyky z pryrodoznavstva [Formation of productive thinking of students of pedagogical faculties during educational and field practice in natural science]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii «Pedahohika, sotsialna robota»*. № 20. pp. 63–66. [in Ukrainian].
6. Markova, O.V. Metody navchannia dyverhentnoho myslennia yak odyin iz alternatyvnykh pidkhodiv do rozviazannia problem pry vyvchenni inozemnoi movy u suchasnomu ekonomichnomu VNZ [Methods of



teaching divergent thinking as one of the alternative approaches to solving problems in learning a foreign language in a modern economic university]. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/84323689.pdf> [in Ukrainian].

7. Perederii, O.L. (2018). Rozvytok kreatyvnoho myslennia starshoklasnykiv yak priorityetni napriamok diialnosti suchasnoi ukrainskoi shkolynb [Development of creative thinking of high school students as a priority area of activity of a modern Ukrainian school]. *Nauka i osvita*. № 11–12. S. 16–24. [in Ukrainian].
8. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2002). Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia i praktyka [Modern lesson. Interactive learning technologies: theory and practice]. Kyiv : A.S.K. [in Ukrainian].
9. Yemenets, S.P. (1998). *Rozvytok produktyvnoho myslennia uchniv pry vyvchenni alhebr i pochatkiv analizu*: [The development of productive thinking of students when studying algebra and the beginnings of analysis]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv: NPU [in Ukrainian].
10. Rezunova, O.S. (2022). Pedagogichna samoefektyvnist vykladacha yak faktor rozvytku navchalnoi samoefektyvnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Pedagogical self-efficacy of the teacher as a factor in the development of educational self-efficacy of students of higher education]. *Liudynoznavchi studii. Seriiia «Pedagogika»*. № 15(47). pp. 68–72. [in Ukrainian].
11. Saveliuk, N.M. (2021). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku produktyvnoho myslennia v umovakh NUSH [Psychological features of the development of productive thinking in the conditions of the NUSH ]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Ser. *Psykhologhiia : naukovyi zhurnal*. Ostroh : NaUOA, 2021. № 12. S. 83–89. [in Ukrainian].
12. Terno, S. (2009) Krytychne myslennia – suchasnyi vymir suspilstvoznavchoi osvity. [Critical thinking – a modern dimension of social science education]. Zaporizhzhia : Prosvita [in Ukrainian].
13. Biswal, A., Raipure, K. (2020). Fostering Productive Thinking Among Elementary School Students Through FIESL Model. *Issues and Ideas in Education*. 2020. 8(2). 77–85
14. Wertheimer, M.A. (1996). Contemporary Perspective on the Psychology of Productive Thinking. University of Colorado at Boulder, 1996. 46 p.

## РІВНІ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЛІНГВООСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ У ЄВРОПІ

**Сніжко Н. В.**

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,  
доцент кафедри вищої математики  
Національний університет «Запорізька політехніка»  
вул. Жуковського, 64, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0003-4547-5934](https://orcid.org/0000-0003-4547-5934)  
[snizhko.nataliia@gmail.com](mailto:snizhko.nataliia@gmail.com)*

**Ключові слова:** *академічна мобільність, іноземна мова, іноземна мова професійного спілкування, іншомовна комунікативна компетенція, рівні володіння мовою, уміння та навички.*

Статтю присвячено аналізу загальноєвропейських стандартів у професійно-орієнтованому викладанні/навчанні іноземних мов. На даному етапі розвитку українського суспільства є потреба у фахівцях, які володіють іноземними мовами у своїй професійній діяльності. Цим зумовлена необхідність формування іншомовної компетенції студентів, які навчаються на немовних спеціальностях, зокрема майбутніх інженерів. Зазначено, що наявність у фахівців відповідної іншомовної комунікативної компетентності передбачена у Національній рамці кваліфікацій України. У статті розглядаються європейські освітні стандарти у галузі іншомовного навчання в процесі їх розвитку. Зазначено, що сьогодні у Європі існують різноманітні підходи до виділення рівнів володіння іноземною мовою. Розглядаються модель порогових рівнів (threshold levels), модульна система професійно орієнтованого навчання іноземної мови (VOLL), Дублінська шкала професійних рівнів оволодіння іноземною мовою, Європейський мовний портфель (ELP), шкала рівнів, запропонована упорядниками загальноєвропейського документа «Загальноєвропейська компетенція володіння іноземною мовою» (CEFR). Сформульовано принципи, покладені в основу цих моделей, їхні цілі, принципи технології їх застосування. Наголошено, що під час створення шкали рівнів володіння іноземною мовою важливим є не лише опис самих рівнів, а й розроблення параметрів їх виділення. Наведено таблицю співвіднесеності різних систем оцінки рівнів володіння іноземною мовою. Підкреслено, що різні шкали мають відмінності в назвах і в дескрипторах, але їхньою загальною властивістю є опис рівнів компетенцій студентів у термінах умінь та можливостей. Зазначено, що жодна зі шкал не може бути універсальним вимірювачем іншомовної компетенції. Проте найпоширенішою шкалою оцінки рівнів володіння іноземною мовою є CEFR завдяки її придатності для всіх іноземних мов, націленості на практичне оволодіння мовою через покладений до її основи діяльнісний підхід у навчанні, відображенні інтересів різних професійних і вікових груп студентів. Зазначено, що в Україні потребує вирішення проблема стандартизації іншомовної освіти з урахуванням європейських шкал рівнів іншомовної компетенції.

## STUDENTS' FOREIGN-LANGUAGE PROFICIENCY IN THE CONTEXT OF LANGUAGE-EDUCATIONAL PROCESSES IN EUROPE

**Snizhko N. V.**

*Candidate of Science (Physics and Mathematics), Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Higher Mathematics  
National University "Zaporizhzhia Polytechnic"  
Zhukovskoho str., 64, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0003-4547-5934  
snizhko.nataliia@gmail.com*

**Key words:** *academic mobility, foreign language, foreign language communicative competence, foreign language for professional speaking, levels of proficiency, abilities and skills.*

The article is devoted to the analysis of common European standards in professionally-oriented teaching/learning of foreign languages. At this stage of the development of Ukrainian society, there is a need for specialists who speak foreign languages in their professional activities. This necessitates the formation of foreign language competence of students studying non-language majors, in particular, future engineers. It is noted that the Ukrainian National Qualifications Framework requires specialists to have appropriate foreign language communicative competence. The article examines European educational standards in the field of foreign language education in the process of their development. It is noted that today in Europe there are various approaches to distinguishing levels of foreign language proficiency. The model of threshold levels, the modular system of vocationally-oriented foreign language learning (VOLL), the Dublin scale of professional levels of foreign language mastery, the European Language Portfolio (ELP), the scale of levels proposed by the compilers of the pan-European document «Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment» (CEFR) are considered. The principles underlying these models, their goals, principles of the technology of their application are formulated. It is emphasized that when creating a scale of levels of foreign language proficiency, it is important not only to describe the levels themselves, but also to develop parameters for their selection. The correlation table of different systems for assessing levels of foreign language proficiency is given. It is emphasized that different scales have differences in names and descriptors, but their common feature is the description of students' competence levels in terms of skills and capabilities. It is noted that none of the scales can be a universal measure of foreign language competence. However, the most common scale for assessing the level of foreign language proficiency is the CEFR due to its suitability for all foreign languages, its focus on practical mastery of the language through an activity-based approach to learning, reflecting the interests of various professional and age groups of students. It is noted that the problem of standardization of foreign language education, taking into account the European scales of levels of foreign language competence, needs to be solved in Ukraine at the moment.

**Постановка проблеми.** Відкритість сучасного українського суспільства, розширення ділових та культурних контактів нашої країни з країнами світової спільноти породили потребу в академічній мобільності, у фахівцях, які володіють іноземними мовами у своїй професійній діяльності. Іноземна мова стає важливим ресурсом соціального та професійного зростання, обов'язковою

умовою участі України у Болонському процесі. Знання іноземної мови відкриває майбутньому спеціалісту доступ до зарубіжних джерел інформації, без чого нині немислима діяльність дипломованого спеціаліста. Уміння працювати з оригінальною літературою за спеціальністю включає отримання інформації, що міститься в тексті, її критичне осмислення, узагальнення,

аналіз та оцінку достовірності. Іншомовна компетентність забезпечує готовність випускника університету реально використовувати здобуті знання за умов професійного середовища. Нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів ставить усе більш активна участь українських підприємств та організацій у міжнародному поділі праці. Розширення професійного міжнародного спілкування, ділові переговори із закордонними партнерами, робота з технічною документацією іноземною мовою, можливість виробничого стажування за кордоном зумовлюють необхідність повного використання можливостей іноземної мови у професійній підготовці майбутніх інженерів та передбачають формування іншомовної компетенції студентів, які навчаються на технічних спеціальностях.

У Європейській рамці кваліфікацій (European Qualifications Framework), створеній у 2006 р. Європейською Комісією, прописано вісім кваліфікаційних рівнів через навчальні результати (знання, навички та компетентність), що повинно сприяти порівнянню кваліфікацій і кваліфікаційних рівнів. У Національній рамці кваліфікацій України передбачено наявність у фахівців відповідної іншомовної комунікативної компетентності у межах від взаємодії в обмеженому колі осіб за допомогою інших на початковому рівні до вільного компетентного спілкування в діалоговому режимі з широким колом фахівців у певній галузі наукової та/або професійної діяльності.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідженням проблем викладання і вивчення іноземної мови професійного спрямування займалося багато українських науковців. Білінгвальне навчання у вітчизняній системі професійної освіти досліджувалося у працях таких науковців, як А. Гусак, Р. Девлетов, А. Ковальчук, Н. Микитенко, С. Ситняківська та ін. Досвід європейських країн у професійно орієнтованому навчанні іноземної мови висвітлюється у роботах таких учених, як Т. Вакалюк Г. Гринюк, О. Івашко, Л. Котлярова, Н. Логутіна О. Максименко, О. Мисечко, Л. Морська, С. Ніколаєва, О. Першукова, О. Петрашук, Л. Сакун та ін. Питання академічної мобільності студентів, європейського виміру в українській професійній освіті розглядалися Р. Гришковою, О. Коваленко, Т. Левченко.

Але необхідно константувати, що не до кінця вирішена проблема стандартизації іншомовної освіти в Україні в контексті входження до загальноєвропейського освітнього простору.

**Метою** роботи є аналіз загальноєвропейських стандартів у професійно орієнтованому викладанні/навчанні іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Геополітичні процеси у Європі зумовили радикальні зміни в ментальності народів, пов'язані зі створенням світового ринку господарювання, вільним пересуванням спеціалістів по Європі, подолання національних і мовних бар'єрів. Виникла потреба створення нових моделей навчання іноземних мов (ІМ), які могли би забезпечити мультилінгвізм у Європі. Почалися інтенсивні пошуки лінгвістичних та лінгводидактичних моделей, які можна було б екстраполювати на методіку навчання ІМ. Ці пошуки увінчалися розробленням концепції комунікативної компетенції, авторами якої є М. Canale та М. Swain [2]. Теоретичною моделлю іншомовної комунікативної компетенції скористався J.A. van Ek під час розроблення порогових рівнів (threshold levels), або інакше Т-рівнів володіння ІМ [6]. Під рівнем володіння мовою розуміється ступінь сформованості у користувача мовних навичок та вмінь тією мовою, що вивчається. Прийняття під егідою Ради Європи Т-рівнів, які фіксують ступінь досягнення викладених у програмі вимог, дало поштовх до проведення серії реформ у системі освіти, сприяло уніфікації вимог, навчальних програм та курсів для країн – членів Ради Європи.

На думку J.A. van Ek, своїм успіхом Т-рівні завдячують тому, що вони: придатні для усіх мов; спрямовані на участь у комунікації представників різних національностей; адекватні інтересам різних вікових та професійних груп; дають характеристику запланованому результату навчального процесу; забезпечують надійну базу для планування навчання/вивчення ІМ.

Знайомство з ІМ дає змогу студентам перейти поріг (Т-рівень) та вийти у світовий фізичний та інформаційний простір. У поїздках Європою потрібен хоча б поверховий, але комунікативно-ефективний рівень знань ІМ. У цьому сенсі допороговий рівень є прийнятною альтернативою для тих, хто не ставить перед собою високих цілей у вивченні мови. Допороговий рівень є ефективним інструментом забезпечення мультилінгвізму в Європі.

Представлена рівнева модель стимулювала пошук професійної моделі. У програмі Ради Європи чільне місце по праву зайняв професійний сектор, створений у 1987 р. Інститутом вищої освіти. Довгий час професійно орієнтоване навчання ІМ (Vocationally-Oriented Language Learning, VOLL) називали «чорною скринькою» у методіці навчання іноземних мов. Його витoki беруть початок у надрах британського напрямку «Англійська мова для спеціальних цілей» (English for Specific Purposes, ESP), який має багатий

досвід [7]. Курси вважалися та вважаються пріоритетними у плані обслуговування сфери бізнесу, економіки, інформатики та ін.

Модульна організація системи VOLL використовувала модифікацію Т-рівнів з урахуванням цілей, етапів та форм навчання. Сенс її полягає у тому, що спочатку майбутній фахівець має досягти базового рівня комунікативної спроможності діяти у щоденних ситуаціях професійного та міжособистісного спілкування, як це зафіксовано у Т-рівнях. Потім відбувається подальша спеціалізація студентів залежно від своїх професійних потреб. У цьому разі розширюється кількість додаткових модулів за рахунок уведення в них набору нових елементів: лексичного мінімуму, тем, мовних функцій, понять, структур та іншого навчального матеріалу, який необхідний для виконання вимог, що висувуються даною професійною сферою [3; 8].

Під час визначення шкали професійних рівнів оволодіння ІМ були взяті до уваги такі положення: по-перше, професійне іншомовне навчання має збагачуватися мовним змістом загального курсу ІМ; по-друге, необхідно виділяти спільні мовні функції та специфічні, характерні для конкретної професії, і, нарешті, необхідно включати в навчання соціокультурний компонент, оскільки він є основою розвитку у студентів здібності до міжкультурної комунікації. У 1992 р. у Дубліні було створено адекватну шкалу професійних рівнів володіння ІМ. Технологія їх застосування базувалася на таких принципах:

1) у зв'язку з тим, що декларовані цілі навчання ІМ розглядаються як інструменти впливу на практику навчання, шкала рівнів виступає як запланований результат навчальної діяльності;

2) конкретизація професійно орієнтованого навчання здійснюється за параметрами, що передбачають поведінкові навички та вміння студентів і фіксують ступінь досягнення кінцевих вимог до оволодіння ІМ;

3) повнота викладених вимог до рівня навчання ІМ для оволодіння спеціальністю базується на співвіднесенні рівнів мовних здатностей індивіда з видами мовленнєвої діяльності;

4) кількість рівнів має відображати не лише міжрівневу диференціацію, а й відзначати пройдені у навчанні рубежі.

Наведемо шкалу рівнів володіння ІМ, прийняту у Дубліні: рівень виживання (survival level); допороговий рівень (waystage level); пороговий рівень (threshold level); верхній проміжний рівень (upper intermediate level); просунутий рівень (advanced level). Найбільш розробленими на той момент вважалися перші три рівні, де визначено вміння, навички за видами мовленнєвої діяльності [11].

Отже, була встановлена шкала володіння ІМ із метою професійного спілкування, у перерахованих параметрах кожного рівня фіксувалися вимоги до досягнення певного професійного рівня навчання ІМ. Шкала могла служити основою для прийняття прагматичних рішень, теоретичного осмислення та використання у практиці професійно орієнтованого навчання.

Наприкінці ХХ ст. у країнах Європи поширюється програма «Загальноєвропейський мовний портфель», відповідно до якої задаються рівні володіння мовою, що дають змогу порівнювати компетентність усіх громадян у сфері різних мов. Розробляються законопроекти в галузі освіти, проводяться спільні заходи з недержавними та міжнародними організаціями, робляться різноманітні кроки щодо поліпшення висвітлення у засобах масової інформації нових напрямів у цій галузі. У 1997 р. було сформовано Європейський мовний портфель (European Language Portfolio, ELP), який окреслив загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою [9]. Будучи практичною реалізацією загальноєвропейських компетенцій, Європейський мовний портфель в умовах сучасної інтеграції європейських країн був покликаний:

– упровадити у практику перспективну освітню ідеологію у сфері ІМ;

– розвивати та підтримувати зацікавленість кожної людини у вивченні мов протягом усього життя;

– озброїти того, хто навчається, надійним та загальнодоступним інструментом для визначення своїх досягнень в оволодінні ІМ, а також шляхів подальшого вдосконалення своїх знань та вмінь;

– дати викладачу можливість оцінювати рівень досягнень кожного студента в оволодінні ІМ і внести у разі потреби корективи у викладацьку діяльність;

– забезпечувати людині соціальну мобільність у рамках єдиної Європи.

Таким чином, мовний портфель виконує поряд із педагогічною і соціальною функцією. Останнє означає, що в умовах єдиної Європи кожна людина може мати документ, у якому зафіксовано та документально підтверджено той чи інший рівень володіння ІМ, і претендувати у разі його пред'явлення на здобуття роботи або освіти, наприклад у країні мови, що вивчається, а також складати іспити на сертифікат, що підтверджує його рівень знань. Мовний портфель складається з трьох частин: «Паспорт», «Мовна біографія», «Досьє» (Language Passport, Language Learning Biography, Dossier). Він є невід'ємною частиною вивчення ІМ у більше ніж 30 країнах Європи, включаючи Україну. У практиці роботи неомовного вищого

навчального закладу введення мовного портфеля до обов'язкової частини навчальної програми сприяє вивченню ІМ, дає змогу розвивати рефлексію у студентів у питаннях самоосвіти. Укладачі Європейського мовного портфеля рекомендують працювати з листами самооцінки регулярно один-два рази на семестр.

Це дасть змогу студентам проводити самоаналіз своїх досягнень в оволодінні мовою, чіткіше планувати власну навчальну діяльність та оцінювати рівень мовної підготовки, керуючись, у разі потреби, порадами викладача.

Загальноєвропейська шкала складається з шести рівнів володіння ІМ:

A1	breakthrough	рівень виживання	basic user	елементарне володіння
A2	way stage	Допороговий		
B1	threshold	Пороговий	independent user	самостійне володіння
B2	vantage	пороговий просунутий		
C1	effective operational proficiency	рівень професійного володіння	proficient user	вільне володіння
C2	Mastery	досконале володіння		

Кожен рівень має свої дескриптори, тобто параметри, за якими уточнюється та оцінюється рівень володіння ІМ, а саме: комунікативні вміння в усному та письмовому мовленні, стратегічні вміння, компенсаційні вміння (стратегії спілкування), якісні характеристики усних та письмових висловлювань студента з погляду норм досліджуваної мови. Наприклад, студент, рівень володіння ІМ якого визначається за шкалою як А2, повинен знати 850 іноземних слів, а для рівня В1 словниковий запас має становити близько 1 500 слів. Для того щоб скласти іспит на отримання Кембриджського сертифікату з англійської мови (Cambridge First Certificate Examination in English), який відповідає рівню В2, треба знати 4 500 слів і понад 8 тис семантичних значень [10].

Користуючись таблицями для самооцінки та дескрипторами, предствленими у контрольних аркушах, студенти самостійно визначають власні досягнення в оволодінні різними видами мовної діяльності. Із 1997–2000 рр. експеримент із використання та впровадження ELP проходить у 15 державах – членах Ради Європи, таких як Австрія, Чехія, Німеччина, Ірландія, Італія і т. д., а також в Україні.

Заслугою авторів шкали рівнів володіння ІМ, на нашу думку, слід уважати не лише опис самих рівнів, а й розроблення параметрів їх виділення. До таких параметрів було віднесено: 1) комунікативні завдання, які студенти можуть вирішити засобами ІМ на кожному

етапі навчання; 2) сфери, теми, ситуації спілкування, у яких такі завдання вирішуються, тобто було визначено предметно-змістовний бік спілкування; 3) ступінь лінгвістичної та екстралінгвістичної коректності розв'язання поставлених комунікативних завдань.

Проте слід зазначити, що сьогодні існують різноманітні підходи до виділення рівнів володіння ІМ. Аналіз навчальної та навчально-методичної літератури дає підстави припустити, що нині найбільш поширеними є чотири системи оцінки рівня сформованої іншомовної компетенції студентів:

1) вітчизняна система оцінки рівня сформованих іншомовних знань та вмінь студентів;

2) шкала рівнів, запропонована упорядниками загальноєвропейського документа Common European Framework of Reference (CEFR);

3) шкала рівнів, що найчастіше використовується під час розроблення зарубіжних навчально-методичних комплексів (НМК) з ІМ;

4) шкала рівнів, яка пропонується Кембриджським екзаменаційним синдикатом (UCLES) та використовується під час проведення міжнародних іспитів з ІМ.

Найбільш повною шкалою є шкала CEFR. Шість рівнів – складників шкали – представлено в термінах іншомовних умінь, їх опис наведено у дескрипторах. Приблизну співвіднесеність різних систем оцінки рівнів володіння ІМ можна зобразити так:

шкільний базовий	рівень початківця	breakthrough	Key English test (KET)	Beginner
	елементарний рівень	way stage		Elementary
	просунутий рівень	threshold	Preliminary English Test (PET)	Low Intermediat
шкільний надбазовий	високий рівень	vantage	First Certificate in English (FCE)	Intermediat
рівень ЗВО (немовний)	професійно достатній рівень	effective operational proficiency	Cambridge Advanced English (CAE)	High Intermediate
рівень ЗВО (мовний)	рівень наблизений до носія мови	Mastery	Cambridge Proficiency in English (CPE)	Advanced
				High advanced/Near native

Як видно зі схеми, різні системи рівнів, незважаючи на відмінності в назвах та описах, співвідносяться один з одним. Окрім цього, їхньою загальною властивістю є опис рівнів компетенцій студентів у термінах умінь та можливостей. Тим не менше слід звернути увагу на те, що жодна шкала з перелічених вище не може претендувати на використання як «вимірювальної лінійки», оскільки, по-перше, саме по собі виділення рівнів дещо умовне, їхній зміст досить часто перетинається; по-друге, рівні на будь-якій шкалі розташовані через рівні проміжки, що може створити враження про один і той самий час досягнення того чи іншого рівня. Однак це не так, наприклад для досягнення рівня *Waystage* достатньо одного року занять ІМ, а для досягнення рівня *Mastery* і п'яти років мало. Реальна шкала рівнів складається за принципом «розширення» кола комунікативних умінь та видів навчальної діяльності, і будь-яка система рівнів є множиною концентричних кіл, вкладених один в одного.

Як бачимо, проблема рівня володіння ІМ у зарубіжній методиці набула особливої актуальності у другій половині ХХ ст. у зв'язку з розширенням міжнародного співробітництва та формуванням концепції «Європа без кордонів». Починаючи з 1970-х років у рамках Ради з культурного співробітництва при Раді Європи велася інтенсивна робота з обґрунтування моделі іншомовної комунікативної компетенції та розроблення на її основі порогових рівнів володіння ІМ. Ця робота завершилася ухваленням документа під назвою «Сучасні мови: вивчення, викладання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція володіння іноземною мовою» (*Modern languages: Learning, Teaching, and Assessment. A Common European Framework of Reference*) (Страсбург, 1996). У цьому документі, рекомендації якого проходили апробацію у різних країнах Європи, у тому числі і в Україні, розглядалися параметри та критерії оцінки рівнів володіння ІМ та комунікативної компетенції як мети навчання, а також способи її оцінки за допомогою тестових технологій. Система рівнів володіння ІМ у процесі свого обговорення зазнала деяких змін та в остаточному вигляді була опублікована в документі «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (*Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment; CEFR*) [1; 4; 5]. Для характеристики рівнів володіння ІМ була розроблена система дескрипторів (описів) умінь, які досягаються на кожному рівні, та

їх реалізації для кожного виду мовленнєвої діяльності. Шкала рівнів володіння мовою набула широкого розповсюдження завдяки її придатності для всіх ІМ, націленості на практичне оволодіння мовою через покладений до її основи діяльнісний підхід у навчанні, відображенні інтересів різних професійних і вікових груп студентів.

В Україні свого часу передбачалося затвердити стандарти, згідно з якими володіння англійською на рівні B1 було б обов'язковим для вступу у виш на бакалавра, а випусник бакалаврату володів би мовою на рівні B2, випусник магістратури – на рівні C1. На разі ми далекі від таких показників, цьому є безліч причин. Аналіз цих причин та розгляд можливих шляхів подолання такої ситуації є темою окремого дослідження.

**Висновки.** Отже, визначення рівнів володіння ІМ є актуальною проблемою для країн Європи. У Євросоюзі розроблено кілька шкал для опису рівня сформованості іншомовної компетентності, найпоширенішою з яких є *CEFR*. Сформовано Європейський мовний портфель, який є практичною реалізацією загальноєвропейських компетенцій. Українська система вищої освіти також рухається у європейському напрямі (упровадження кредитно-модульної системи, орієнтація на індивідуальну освітню траєкторію студента, профілізація та професіоналізація іншомовного навчання, запровадження білінгвальної професійної освіти). Але залишаються проблеми, які потребують вирішення, зокрема стандартизація іншомовної освіти з урахуванням європейських шкал рівнів іншомовної компетенції.

Результати дослідження впроваджуються на практиці в рамках білінгвального викладання фахових дисциплін (зокрема, вищої математики і фізики) студентам електротехнічного факультету Національного університету «Запорізька політехніка». Таблиці дескрипторів мовленнєвих умінь *CEFR* використовуються викладачем як один із засобів оцінки фактичного рівня володіння іноземною мовою. Вони досить добре узгоджуються з національною системою оцінювання. На базі *ELP* запроваджено мовне портфоліо студента (курс вищої математики), яке передбачає не лише посеместровий набір робіт студента, а й відображає процес набуття знань та умінь, прогрес студента, його рефлексію, дає можливість студенту самому визначати свій рівень володіння іноземною мовою, свої сильні та слабкі сторони, програмувати подальшу роботу, як це і передбачається концепцією *ELP*.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003.

2. Barik H., Swain M. & Gaudino V. A Canadian experiment in bilingual schooling in the senior grades: The Peel study through grade 10. *Applied Psychology*. 1976, 25(2). P. 99–113. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1976.tb00861.x
3. Brewster E. Student Comment in Text Production Course Paper. *Needs Analysis, Specification of Objectives and Evaluation Strategies for Vocationally-Oriented Language Learning in Upper Secondary, Vocational Education and Adult Education*. Budapest, 1995. P. 19.
4. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Language Policy Unit, Strasbourg, 2001. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
5. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department Council of Europe, Strasbourg, 2020. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
6. Ek J. Van. The Threshold Level. Strasbourg: Council of Europe, 1975.
7. Hathchinson T. & Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
8. Little D. Why focus on learning rather than teaching? D. Little, et al. (eds.) *Focus on Learning rather than Teaching: Why and How?* Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 2000. P. 3–17. <https://eric.ed.gov/?id=ED441341>
9. Little D. The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*. 2002, 35(3), P. 182–189. DOI: 10.1017/S0261444802001805
10. Little D. The European Language Portfolio. A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing, 2011. [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011\\_09\\_06\\_ELP-WSU\\_englisch\\_web.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_06_ELP-WSU_englisch_web.pdf)
11. Makosch M. Levels of Attainment and Scaling in VOLL (Vocationally-Oriented Language Learning in Upper Secondary, Vocational and Adult Education): Transparency and Coherence in Approaches to Evaluation and Certification. Dublin, 1992.

#### REFERENCES

1. Zahalnoievropejski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. [Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment]. K.: Lenvit, 2003. [in Ukrainian]
2. Barik, H., Swain, M & Gaudino, V. (1976). A Canadian experiment in bilingual schooling in the senior grades: The Peel study through grade 10. *Applied Psychology*, 25(2), 99–113. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1976.tb00861.x
3. Brewster, E. (1995). Student Comment in Text Production Course Paper. *Needs Analysis, Specification of Objectives and Evaluation Strategies for Vocationally-Oriented Language Learning in Upper Secondary, Vocational Education and Adult Education* (p.19). Budapest.
4. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. (2001). Language Policy Unit, Strasbourg, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
5. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume. (2020). Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department Council of Europe, Strasbourg. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
6. Ek, J. Van. (1975). The Threshold Level. Strasbourg: Council of Europe.
7. Hathchinson, T. & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Little D. (2000). Why focus on learning rather than teaching? In D. Little, et al. (eds.) *Focus on Learning rather than Teaching: Why and How?* (pp. 3 – 17). Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies. <https://eric.ed.gov/?id=ED441341>
9. Little D. (2002). The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*, 35(3), 182 – 189. DOI: 10.1017/S0261444802001805
10. Little D. (2011). The European Language Portfolio. A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing. [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011\\_09\\_06\\_ELP-WSU\\_englisch\\_web.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_06_ELP-WSU_englisch_web.pdf)
11. Makosch M. (1992). Levels of Attainment and Scaling in VOLL (Vocationally-Oriented Language Learning in Upper Secondary, Vocational and Adult Education): Transparency and Coherence in Approaches to Evaluation and Certification. Dublin.



## РОЗДІЛ VIII. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

UDC 378.016:811.161.2 – 054.6:004

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-26>

### THE USAGE OF MULTIMEDIA RESOURCES IN THE PROCESS OF DEVELOPING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

**Denga O. A.**

*Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Language and General Linguistics  
Cherkasy State Technological University  
Shevchenko Blvd., 460, Cherkasy, Ukraine  
[orcid.org/0000-0002-8477-8703](https://orcid.org/0000-0002-8477-8703)  
[helen\\_15\\_8@hotmail.com](mailto:helen_15_8@hotmail.com)*

**Sidorenko L. M.**

*Candidate of Philological Science,  
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language  
and General Linguistics  
Cherkasy State Technological University  
Shevchenko Blvd., 460, Cherkasy, Ukraine  
[orcid.org/0000-0002-7148-6146](https://orcid.org/0000-0002-7148-6146)  
[milasidorenko2@gmail.com](mailto:milasidorenko2@gmail.com)*

**Key words:** *multimedia technology, intercultural communication, communicatively oriented learning, components of learning, visual example*

The proposed article presents and analyzes the peculiarities of the use of multimedia (in particular, cartoons) whilst educating a foreign language for communicative competence in the process of learning the Ukrainian language for foreign students. In the practice of teaching foreign students Ukrainian language, the use of multimedia resources is quite relevant, as it enables the creation of a model as close as possible to reality; promotes in-depth familiarization of foreign students with the customs and social life of Ukrainians; immersing them in an authentic Ukrainian language environment with the help of audiovisual means. Watching cartoons is an integral component of learning a foreign language; it contributes to the development of listening skills and the enrichment of vocabulary.

Every foreign language lesson is an experience of intercultural communication, because every foreign word reflects a foreign world and a foreign mentality. In the process of studying the Ukrainian language as a foreign language, it is advisable to use multimedia technologies, especially animated films, which make it possible to preserve emotional and intellectual integrity, better to ensure students' the formation of foreign language communicative competence, to promote their learning, the development of individual thinking. It is advisable to use cartoons in combined classes to expand knowledge, abilities and skills and develop speech. The specific method of implementation depends on the level of training of the group and the defined purpose of the lesson. Initially, the purpose of watching cartoons is to provide favorable emotional conditions and relieve tension. On the condition of mastering the language at B1, B2 levels, it would be appropriate to conduct a role-play based on the plot situation or organize a discussion of what was seen with the expression of one's own opinion. In the proposed article, we provided methodical recommendations

for the use of audiovisual aids at various stages of learning the Ukrainian language. The use of multimedia tools in learning the Ukrainian language as a foreign language significantly increases students' interest and affects better assimilation and memorization of lexical material.

## ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

**Деньга О. А.**

*старший викладач кафедри української мови та загального мовознавства  
Черкаський державний технологічний університет  
бульвар Шевченка, 450, Черкаси, Україна  
orcid.org/0000-0002-8477-8703  
helen\_15\_8@hotmail.com*

**Сидоренко Л. М.**

*кандидат філологічних наук,  
викладач кафедри української мови та загального мовознавства  
Черкаський державний технологічний університет  
бульвар Шевченка, 450, Черкаси, Україна  
orcid.org/0000-0002-7148-6146  
milasidorenko2@gmail.com*

**Ключові слова:** *мультимедіа-технології, міжкультурна комунікація, комунікативно спрямоване навчання, складники навчання, візуальний приклад.*

У пропонованій статті представлено та проаналізовано особливості застосування мультимедіа (зокрема мультфільмів) під час формування іншомовної комунікативної компетенції у процесі навчання української мови іноземних студентів. У практиці навчання української мови іноземців використання мультимедійних ресурсів є досить актуальним, оскільки уможливує створення моделі, максимально наближеної до дійсності; сприяє глибокому ознайомленню іноземних студентів зі звичаями, суспільним життям українців; занурення їх в автентичне українське мовне оточення за допомогою аудіовізуальних засобів. Перегляд мультфільмів є невід'ємним компонентом вивчення іноземної мови, сприяє розвитку навичок аудіювання та збагаченню словникового запасу. Кожен урок іноземної мови – це досвід міжкультурного спілкування, адже кожне іншомовне слово відображає чужий світ і чужу ментальність. У процесі вивчення української мови як іноземної доцільно використовувати мультимедійні технології, особливо анімаційні фільми, які дають змогу зберегти емоційну та інтелектуальну цілісність, краще забезпечити формування іншомовної комунікативної компетенції студентів, сприяти їх навчанню, розвитку індивідуального мислення. Мультфільми доцільно використовувати на комбінованих заняттях для розширення знань, умінь і навичок та розвитку мовлення. Конкретний спосіб реалізації залежить від рівня підготовки групи та визначеної мети заняття. Спочатку метою перегляду мультфільмів є забезпечення сприятливих емоційних умов та зняття напруження. За умови володіння мовою на рівнях B1, B2 після перегляду мультфільмів доцільним буде проведення рольової гри за сюжетною ситуацією чи організація обговорення побаченого з висловленням власної думки. У пропонованій статті ми надали методичні рекомендації щодо використання аудіовізуальних засобів на різних етапах вивчення української мови. Використання

мультимедійних засобів у вивченні української мови як іноземної суттєво підвищує зацікавленість студентів і впливає на краще засвоєння і запам'ятовування лексичного матеріалу.

**Formulation of the problem.** The relevance of the researched topic arises from the fact that the use of multimedia resources, in particular cartoons, makes it possible to enrich the possibilities of traditional classes, make the process of learning the language more interesting and raise the level of learning Ukrainian as a foreign language. In addition, the relevance of the topic also arises from the fact that the old type of student has been replaced by the so-called Net-generation, which has a smaller amount of attention and needs new technologies in education.

**Analysis of recent research and publications.** The theoretical basis is research by scientists on the use of multimedia tools and resources during foreign language learning. Among the Ukrainian researchers who studied the peculiarities of using multimedia technologies in the educational process, significant contributions were made by V. Mysyk, S.M. Nazarov, V.G. Afanasyev, Yu.M. Baturin, V. Yu. Bykov, P.C. Gurevich, O.M. Bilych, M.M. Fitzula, who note that in order to increase the effectiveness of the educational process and the level of knowledge of students, it is necessary to use innovative methods in combination with traditional ones in classes.

**The purpose of the article** is to characterize the importance of multimedia resources, in particular cartoon films, in the formation of students' communicative competence in the process of learning Ukrainian as a foreign language and to provide methodological recommendations for the use of cartoons in classes.

The goal of learning a foreign language is the formation of foreign language communicative competence, which will enable students to participate in various types of speech activities, enter a different society and adapt faster. A competent approach, according to M.M. Fitzula, provides «motivational, reflexive, cognitive, operational-technological and other components of learning outcomes, which reflect the growth of not only knowledge, abilities and skills, but also the experience of emotional and value attitudes» [2, p. 124]. Unconditionally successful language learning depends not only on the student's linguistic characteristics, the level of his motivation, but also on taking into account the national and cultural characteristics of all participants in the pedagogical process. The concept of «culture» includes not only music, history, painting, literature, but also the way of life of people, which is transmitted from generation to generation, fundamental beliefs, values, way of thinking and worldview, features of spiritual culture. It is important that multicultural values are learned subconsciously throughout life.

When learning a new language, it is not enough for a student to master only the grammar, phonetics and vocabulary of a foreign language, but it is necessary to know what to say in a certain situation to certain people and exactly how to say it, taking into account the etiquette, traditions and mentality of another people. And, of course, when teaching foreign students, you need to remember that intercultural communication is a «two-way street», where both parties must move towards each other and where you must know the rules of the road.

In today's multicultural society, this task becomes more complicated, because intercultural interaction can take place not only between representatives of the same social level, but also between different levels of society with different socio-cultural standards and with different levels of education. In times of globalization and increased migration, it is very important for a person to be able to integrate in the professional and in the social environment spheres.

To help a foreigner to adapt faster, to form foreign language communicative competence, a very effective method is the use of multimedia technologies. According to the theory of double coding, which was put forward by Allan Paivio back in 1971, the use of modern digital technologies is convenient, because in this process several types of perception of students are involved at the same time, namely - visual and verbal, as a result of which the amount of learned material increases. In developing this hypothesis, A. Paivio focused on what influences the formation of mental images during learning. According to the researcher, there are two ways through which a person can expand knowledge of the studied material: verbal associations and visual images [3].

With the development of technologies, these ideas gained opportunities for implementation and received methodical justification. Today, the structure of the lesson combines traditional components (updating knowledge, explaining new things, consolidating control) with innovative ones (interactive method, multimedia tools, role-playing games). Such a combination makes it possible to improve the quality of education, increase cognitive activity, satisfy the requests and interests of students, and increase independent work.

So, the use of multimedia technologies in learning a foreign language helps to implement various tasks of modern methods, namely:

– involvement of all students in the class in the communicative process;

- organization of successful communication-oriented training;
- creation of language environment;
- organization of the educational process in accordance with the interests of students;
- calculation of the intercultural component.

It should also be taken into account that the new generation of students has, according to many researchers, a «clip» type of thinking. This new generation, as practical research shows, relies less on hearing aids and expects visual/graphic explanations [4]. Therefore, the use of multimedia tools in classes will support their attention and concentration.

The use of video recordings, films, songs, documentaries, news programs in the practice of teaching the Ukrainian language makes it possible to create an environment in classes that is as close as possible to authentic conditions; to increase opportunities for foreign students to familiarize themselves with Ukrainian reality and traditions in a timely and comprehensive manner; to adapt students to the linguistic usage of the modern language, realizing through audiovisual means their immersion in an authentic Ukrainian language environment where people of different genders, professions, social status, and education live and act; to contribute to the enrichment of the vocabulary of foreign students, improvement of phonetic, grammatical, syntactic skills, improvement of the ability to construct monologues and dialogues. The use of multimedia helps to create a favorable atmosphere in the class, to implement the principle of visual learning.

It is especially convenient to watch cartoons – an integral part of learning a foreign language, which helps to develop listening skills and increase vocabulary. It is appropriate to use cartoons. Since they do not take much time (on average 10–15 minutes) and in such a short time they introduce the culture, traditions, norms of behavior and national psychology of native speakers. Viewing the cartoon and its subsequent discussion makes it possible to activate students' speech activity, expand their knowledge within the limits of sociolinguistic competence, and deepen the process of formation and development of lexical and grammatical skills. So, based on the above theoretical justifications, as well as our many years of experience in teaching Ukrainian as a foreign language, we offer the following technology for using cartoons in the learning process:

1. It is advisable to use cartoons as reinforcement in lessons to improve knowledge, skills and abilities; in lessons of a combined nature; in speech development lessons. It depends on the level of the group and the purpose of the lesson. At the initial stage of learning, the purpose of watching a cartoon can be to create a comfortable emotional atmosphere and relieve tension. At a higher level of language proficiency,

it can be used to organize discussions, as well as to organize a role-playing game based on the plot or situation of a cartoon. According to V. Mysyk, one of the exercises after watching a cartoon film can be the creation of a presentation using the lexical material of the animation resource [1].

2. The cartoon must be carefully selected, taking into account the level of mastery of the language. 3. Before viewing, it is advisable to hold a preparatory conversation with the students, during which they receive basic information about the content of the cartoon and perform exercises to learn new vocabulary. All this is preparation for further viewing of the cartoon. 4. Watch the cartoon together with the students. Watching cartoons makes the lesson more emotional and allows you to remember information better. 5. To achieve an even greater result, it is necessary to work on vocabulary and grammar on the material of a specific cartoon. 6. After viewing, it is possible to do the following tasks: role duplication of the text, which makes it possible not to literally translate the text, but to interpret the content of the statement, taking into account intonation, facial expressions, gestures of the characters; describe the place of action, describe the characters of the cartoon; hold a discussion on the theme of the cartoon; conduct a role-playing game based on the plot of the cartoon; make a short retelling on a given topic related to the reviewed plot or compose dialogues.

It is important that such a technique can be effectively used when studying topics of various types: linguistic and cultural (in particular, «Calendar Saints»), lexical-grammatical and grammatical, when studying the scientific style of speech, etc. We will give examples of the use of specific cartoons that have successfully «passed the test» for effectiveness in the learning process over the past five years (we began to experiment and actively implement this learning method starting in 2013).

An example of the use of cartoons can be the cartoon «Shchedryk» («Щедрик») (<https://www.youtube.com/watch?t=17&v=dg1eMpFfexk&feature=>). «Schedryk» was sung by Oleg Skrypka, and a plasticine clip was shot for his rendition. Before viewing, it is advisable to talk about the Ukrainian traditions of visiting Christmas holidays and singing carols and Christmas carols. Before viewing, it is advisable to talk about the Ukrainian traditions of visiting Christmas holidays and singing carols and Christmas carols. Students will have the opportunity to hear a real carol and see for themselves what the verb “to carol” means.

Watching and working with the cartoon “The Christmas Tale” («Різдвяна казка») (<https://www.youtube.com/watch?t=160&v=bDDGr3Bz4aE&feature=>) will be appropriate when studying Ukrainian traditions. The cartoon was created based on the

fairy tale «Tear» («Сльоза») by the Ukrainian writer M. Cheremshina. The action unfolds on the eve of Christmas. The tear of the poor girl Marusya melted the cold and indifferent heart of the rich owner. First, it is necessary to conduct a conversation about the students' knowledge of Ukrainian traditions and supplement their knowledge, for example, ask what the celebration of Christmas is connected with, how they understand the words «caroling», «caroling», whether they have seen how Ukrainians celebrate this holiday, what they know about Holy Eve, how and when it is celebrated (As soon as the first star appears in the sky, symbolizing the birth of the Son of God, everyone sits down for dinner, where there must be 12 Lenten dishes, including kutia, uzvar, varenyky, pampushki, kalash (кутя, узвар, вареники, пампушки, калач)).

We offer options for tasks after watching the cartoon, developed for the lesson based on the story «Tear» by Mark Cheremshina:

1. What can you call this movie? Why?
2. Tell me what kind of story it is: sad, funny, kind, boring?
3. Choose the role of the cartoon character. (Real: Marusya, her mother, rich a man with his family. Fantastic: tear, angel, snow, wind). See cartoon again and speak on behalf of this character.
4. Tell the content according to the plan: 1. Marusya's meeting with the rich man. 2. Teardrop on the hand of the Angel. 3. Sick mother. 4. Marusya is in trouble. 5. The girl's trip to the city.

5. Comment on the words: «And people, how are people: each for himself?» (Indifference, selfishness).

6. What proverb can be used for these words? («My house is on the edge, nothing know», «I am not me, and the house is not mine»).

It will be appropriate to hold a conversation about the eternal struggle between good and evil: A tear is a symbol of ardent love for one's neighbor, mercy, therefore warmth. Marusya's tear melted the man's icy, stone heart and changed it. He was born again. What has become of his heart? So, warmth won, that is, goodness, mercy, faith.

Cartoons also open up opportunities for students to familiarize themselves with the works of famous Ukrainian classics.

For example, the new animated film “Mavka: Forest Song” ([https://sweet.tv/promo\\_mavka?utm\\_source=](https://sweet.tv/promo_mavka?utm_source=)), you can watch excerpts from the cartoon, listen to songs, listen to the audio fairy tale “Mavka: Forest Song” – a story based on Lesya Ukrainka's extravaganza drama “Forest Song” (<https://www.youtube.com/watch?v=tJEyL1TbSbs>). Viewing the cartoon may interest senior students to familiarize themselves with Lesya Ukrainka's work in more detail. For students of the initial stage, you can focus

on the plot, on the description of the appearance of the heroes. Appearance of the main character: «In light green clothes, with loose black, with green gloss, braids...». «Like a girl... but no, rather like a maiden, because her hands are white, and she is very thin...». The team of the Animagrad studio (production of the film) devoted a lot of time and effort to recreate the nature of the Ukrainian forest in detail. They studied the flora, fauna and other aspects of the forest ecosystem to create the film's visually stunning world. Therefore, you can then move on to studying the flora and fauna of Ukraine. Thanks to the film «Mavka: Forest Song», Ukrainian music received international recognition and attention. The soundtrack to the film, created by composer Oleksiy Aighi, became very popular, and Ukrainian folk musical motifs gained recognition as an integral part of the national musical heritage. It is appropriate to dwell on the study of songs from cartoons, which will help to expand the vocabulary of students, and will be easier to remember when accompanied by music. The text was written by Khrystyna Solovei, who performs the song «Forest Song» (<https://www.youtube.com/watch?v=vCgxufg6xzE>):

My dream is flowing like the wind  
This world is our home, here the will is alive  
And love, and love will save us from evil  
Only love, only love!

Watching even excerpts from the cartoon will help to get acquainted with traditions and culture, for example, in the cartoon, freckles sound - ritual songs that are associated with the beginning of spring and its approach. The video is based on a scene at the fair, where Mavka, Lukash and other heroes welcome spring with ritual songs and dances. The music played in the episode is freckled by the DakhaBrakha band (<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=>)

With the participation of Natalya Klymenko (author of texts and exercises, founder of the Ukrainian project «Language – DNA of the Nation»), the cartoon series «Lepetuny» (<https://www.youtube.com/watch?v=>) was released, which helps children to communicate correctly in the Ukrainian language. This series is also advisable to use in the practice of learning a foreign language during the study of lexical topics: «Acquaintance», «Breakfast», «Colors», «Natural phenomena», «Garden and berries», «Zoo», «Winter», «Spring», «Vacation at sea», «Birthday» («Знайомство», «Сніданок», «Кольори», «Явища природи», «Садок і ягоди», «Зоопарк», «Зима», «Весна», «Відпочинок на морі», «День народження»).

For example, in the final lesson on the topic “Dative Case” effectively use the animated film «The Girl and the Bunnies» («Дівчинка та зайці») (<https://www.youtube.com/watch?v=>). After watching the film, it is worth asking students to make sen-

tences based on the model: who? (subject) + give, give + to whom? (addressee) + what? (object). In the process of watching the cartoon, it is worth paying attention to the use of the formulas of the Ukrainian language etiquette «На zdrowyachko!» («На здоров'ячко!») and tell students about its use, offer other synonymous formulas of language etiquette.

Working out the scientific style of speech, we can offer students a video «Internal organs of a person» (<https://www.youtube.com/watch?app=>) about human anatomy and the work of internal organs (heart, blood vessels, lungs, The Digestive System). It is clear that it is not necessary to get too excited about watching cartoons, but if it is appropriate, then you can use the necessary fragment to illustrate this or that scientific term as a clarification.

So, the work on each cartoon in the process of teaching the Ukrainian language to foreign students has several stages:

– the preparatory (communicative) stage, when students are introduced to the new vocabulary that is in the cartoon, and update the vocabulary they already know, which will be used in the cartoon; it is suggested to look at the photos of the main characters, to describe their character and appearance. Viewing (cognitive stage) can be divided into several fragments. While watching cartoons, you can stop and ask students to answer questions based on the content. During re-viewing, you can turn off the sound and ask students to voice the characters;

– the next (transformative) stage is characterized by finding out how students understood the main content;

– the last stage (reflective or evaluative) is the stage after watching the cartoon, where students and the teacher discuss what they saw, give evaluations to the characters and events, developing speech skills and oral communication. At this stage, you can also ask students to write a retelling of a cartoon or play dialogues.

In this research, methods of analysis and synthesis, descriptive and empirical methods were used, to find out the benefits of using multimedia resources, to form foreign language communication skills during the study of Ukrainian as a foreign language,

**Conclusions and prospects for further developments in this direction.** The use of multimedia resources, especially cartoons, in the practice of teaching Ukrainian language to foreigners has a number of important advantages, namely: increasing the ability of foreign students to get acquainted with Ukrainian realities, traditions, enriching foreign students' vocabulary, improving the phonetic, grammatical, syntactic skills, improving the ability to build monologues and dialogues, creating a supportive atmosphere in the classroom, implementing the principle of educational visibility. In order to better ensure the formation of foreign language communication skills of students while studying Ukrainian as a foreign language, it is expedient to use multimedia resources, in particular animated films, which allow observation of the unity of emotional and intellectual learning in a student, and the development of his individual thinking. Perspective is the study of the use of languages and foreign languages, as this allows foreign students to adapt to the Ukrainian society and to enrich their vocabulary.

## BIBLIOGRAPHY

1. Мисик В. Застосування мультимедійних презентацій на уроках української мови. *Методичні студії*: збірник науково-методичних праць. Вип. 1 / укл.: А. Загнітко (відп. ред.) та ін. Донецьк : ДонНУ, 2009.
2. Фіцула М.М. Педагогіка. Тернопіль : Богдан, 2008.
3. Paivio, A. Mental representations: a dual coding approach. Oxford, University Press, 1986.
4. Velički, D. (2015). Characteristics and particularities of educating the net-generation. The 2015 WEI International Academic Conference Proceedings. Prague, Czech Republic.
5. The West East Institute. Аудіоказка «Мавка. Лісова пісня» – історія за мотивами драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tJEyL1TbSbs>.
6. Веснянка у виконанні гурту «ДахаБраха». URL: [https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=4\\_nR7bvlkKY&fbclid=](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=4_nR7bvlkKY&fbclid=) (дата звернення: 05.11.2023).
7. Дівчинка та зайці. Мультфільми українською мовою. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9ЕК-пт-HGIE> (дата звернення: 25.10.2023).
8. Лепетуни. Мова (із субтитрами). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=oV16Oq3LFcA> (дата звернення: 25.10.2023).
9. Мавка: Лісова пісня. URL: [https://sweet.tv/promo\\_mavka?utm\\_source=K\\_facebook&utm\\_medium=](https://sweet.tv/promo_mavka?utm_source=K_facebook&utm_medium=) (дата звернення: 05.11.2023).
10. Пісня «Лісова пісня». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vCgxufg6xzE> (дата звернення: 04.11.23).
11. Різдвяна казка (за мотивами оповідання «Сльоза» Марка Черемшини). URL: <https://www.youtube.com/watch?t=160&v=bDDGr3Bz4aE&feature=> (дата звернення: 25.10.2023).

12. Щедрик. Олег Скрипка та Ле Гранд Оркестр. URL: <https://www.youtube.com/watch?t=17&v=> (дата звернення: 25.10.2023).
13. Внутрішні органи людини. URL: (<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=> (дата звернення: 25.10.2023).

#### REFERENCES

1. Mysyk V. Zastosuvannya multymediinykh prezentatsii na urokakh ukrainskoi movy. Metodychni studii: zbirnyk nauk.-met. prats. Vyp. 1 / ukl.: Anatolii Zahnitko (vidpov. red.). ta in. Donetsk: DonNU
2. Fitsula, M.M. (2008). Pedagogika. Ternopil: Bogdan.
3. Paivio, A. (1986). Mental representations: a dual coding approach. Oxford, University Press.
4. Velički, D. (2015). Characteristics and particularities of educating the net-generation. The 2015 WEI International Academic Conference Proceedings. Prague, Czech Republic: The West East Institute.
5. Audiokazka «Mavka. Lisovapinia» – istoriia za motyvamy dramy-feierii Lesi Ukrainky «Lisova pisnia». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tJEyL1TbSbs>
6. Vesnianka u vykonanni hurtu «DakhaBrakha». URL: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=> (data zvertannia 05.11.2023).
7. Divchynka ta zaitsi. Multifilmy ukrainskoiu movoiu. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9EK-nm-HGIE> (data zvernennia 25.10.2023).
8. Lepetuny. Mova (s subtytramy). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=> (data zvernennia: 25.10.2023).
9. Mavka: Lisova pisnia. URL: [https://sweet.tv/promo\\_mavka?utm\\_source=K\\_facebook&utm\\_medium=](https://sweet.tv/promo_mavka?utm_source=K_facebook&utm_medium=) (data zvertannia 05.11.2023).
10. Pisnia «Lisova pisnia». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vCgxufg6xzE> (data zvertannia 04.11.23).
11. Rizdviana kazka (za motyvamy opovidannia «Sloza» Marka Cheremshyny). URL: <https://www.youtube.com/watch?t=160&v=> (data zvernennia: 25.10.2023).
12. Shchedryk. Oleh Skrypkata. Le Hrand Orkestr. URL: <https://www.youtube.com/watch?t=17&v=> (data zvernennia: 25.10.2023).
13. Vnutrishni orhany liudyny. URL: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=> (data zvernennia: 25.10.2023).

## РОЗДІЛ ІХ. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 373.3.042-056.317(481)

DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-27>

### ДОСЛІДЖЕННЯ НОРВЕЗЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

**Андрющенко О. О.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0002-3625-1595](https://orcid.org/0000-0002-3625-1595)  
[androlena@ukr.net](mailto:androlena@ukr.net)*

**Конєва А. В.**

*студентка II курсу магістратури  
факультету соціальної педагогіки та психології  
Запорізький національний університет  
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна  
[orcid.org/0000-0001-9450-7192](https://orcid.org/0000-0001-9450-7192)  
[konanvas00@gmail.com](mailto:konanvas00@gmail.com)*

**Ключові слова:** здібності,  
таланти, норвезький досвід,  
діагностика, молодші школярі,  
навчання, виховання.

У статті здійснено дослідження норвезького педагогічного досвіду роботи з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Усебічний теоретичний та практичний аналіз доводить актуальність та важливість теоретико-методологічних досліджень з урахуванням міжнародного педагогічного досвіду. Розглянуто сутність феномена обдарованості та сформовано авторське визначення цього поняття як поєднання індивідуальних здібностей дитини, її фізіологічних та соціальних задатків для розвитку інтелектуальних та креативних навичок вище середнього рівня, що дають змогу досягти вагомих успіхів у певному виді або декількох видах діяльності. Підкреслено, що першим та важливим кроком у становленні свідомої та дієвої молоді є початкова ланка загальної середньої освіти, яка у своїй діяльності має ґрунтуватися на технології партнерства між усіма учасниками освітнього процесу задля своєчасного виявлення талантів, багатогранного розвитку здібностей та можливостей кожної дитини, незважаючи на її індивідуальні освітні потреби. Визначено, що провідною ідеєю початкової освіти в Норвегії є піклування про індивідуальні інтереси, потреби кожного окремого учня/учениці. Представлено систему використання методів у навчанні дітей з особливими здібностями та визначено, що популярним є метод виклику, оскільки він підтримує мотивацію молодших школярів до навчання, а правильна адаптація до індивідуальних потреб здатна безперервно давати нові виклики в будь-який час навчання. Доведено, що зазначена методика викладання породжує у дітей жагу до подальших досліджень та бажання прагнути нових знань. Проведено аналіз сучасного стану розвитку початкової освіти в Норвегії. Визначено, що ця освіта ґрунтується на адаптивному підході та застосуванні таких освітніх стратегій, як сегрегація, збагачення та прискорення. На основі аналізу наукових досліджень виявлено, що диференціація є однією з провідних методик для успішного навчання учнів з особливими здібностями в Норвегії.



## RESEARCH OF THE NORWEGIAN PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF WORKING WITH GIFTED CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL

**Andryushchenko O. O.**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-3625-1595  
androlena@ukr.net*

**Konieva A. V.**

*Student II Course of Magistracy  
at the Faculty of Social Pedagogy and Psychology  
Zaporizhzhia National University  
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine  
orcid.org/0000-0001-9450-7192  
konanvas00@gmail.com*

**Key words:** *abilities, talents,  
Norwegian experience,  
diagnostics, training,  
upbringing.*

The purpose of the article is to study the Norwegian pedagogical experience in working with gifted children of primary school age. A comprehensive theoretical and practical analysis proves the relevance and importance of further theoretical and methodological research taking into account international pedagogical experience. In the article, the phenomenon of giftedness was investigated and the author's definition was formed, which is considered as a combination of a child's individual abilities, his physiological and social aptitudes for the development of intellectual and creative skills above the average level, which make it possible to achieve significant success in a certain type or several types of activity. It is emphasized that the first and important step in the formation of conscious and active youth is the initial link of general secondary education, which in its activity should be based on the technology of partnership between all participants of the educational process for the timely identification of talents, multifaceted development of abilities and capabilities of each child, regardless of her individual educational needs. It was determined that the leading idea of primary education in Norway is to take care of the individual interests and needs of each individual student. The system of using methods in the education of children with special abilities is presented and it is determined that the challenge method is popular, because it supports the motivation of younger schoolchildren to study, and the correct adaptation to individual needs can continuously give new challenges at any time of education. It has been proven that the specified teaching method creates in children a thirst for further research and a desire to seek new knowledge. An analysis of the current state of development of primary education in Norway has been carried out. It was determined that this education is based on an adaptive approach and the application of such educational strategies as segregation, enrichment and acceleration. Based on the analysis of scientific research, it was found that differentiation is one of the leading methods for successfully teaching students with special abilities in Norway.

---

**Постановка проблеми.** Умови сьогодення держави напряму залежать від її громадян. Здатність кожної людини реалізувати повною мірою доводять, що розвиток та подальше процвітання

свій потенціал є найбільшою рушійною силою розвитку цілої нації. Суспільство завжди має потребу в фахівцях, які здатні навчатися впродовж життя, критично мислити, згуртовано працювати, поважати людську індивідуальність та багатокультурність середовища. Саме тому важливим напрямом у галузі освіти є проблема різнобічного розвитку обдарованої молоді.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значущість означеної проблематики доведено величезною кількістю психолого-педагогічних досліджень і наукових дискусій серед вітчизняних і зарубіжних учених. Так, психологічні чинники обдарованості розглядали А. Адда, А. Віннер, А. Картру та ін. Питання історичних аспектів у сфері виховання обдарованих дітей вивчали А. Балацінова, В. Камишин, Г. Костюк, О. Мазяр, В. Моляко, Т. Зорочкіна та ін. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини в умовах сучасного освітнього середовища досліджували К. Андросович, О. Антонова, Н. Бухлова, О. Горенко, М. Гоцуляк, Л. Ілійчук, Л. Корінна, Н. Федорова та ін. Високо оцінюючи попередній науковий внесок, слід зазначити, що окреслена сфера освіти є, на нашу думку, недостатньо дослідженою та потребує постійного всебічного аналізу психолого-педагогічного досвіду, зокрема й міжнародного.

**Метою статті** є вивчення та аналіз досвіду роботи норвезьких педагогів з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Феномен обдарованості завжди був причиною великої кількості наукових дискусій протягом багатьох століть, але, незважаючи на це, усе ще не існує чіткого тлумачення та єдиного термінологічного апарату стосовно означеної проблеми. Поняття «обдарованість» є трансдисциплінарним, що зумовлює необхідність його трактування на різних наукових рівнях: філософському, психологічному, педагогічному тощо.

У філософських дослідженнях феномен обдарованості розглядається з боку світоглядного та методологічного аспектів. Зокрема, світоглядний аспект складається з концепцій, які визначають місце, призначення, природу та сутність обдарованої людини у світі. Розроблення стратегій щодо комплексного дослідження та розвитку особливих здібностей особистості досліджується у межах методологічного аспекту.

Аналіз наукових публікацій доводить, що тема обдарованості була актуальною ще за часів античності. Хоча сам термін «обдарованість» не використовувався, але у філософському аспекті цей феномен було визначено через такі поняття, як «талант» та «геніальність».

Наукова модель структури інтелекту американського психолога Дж. Гілфорда зробила великий внесок у визначення феномену «обдарованість». У зазначеній моделі мислення людини поділяється на два типи: конвергентне, тобто те, що вимагає від людини пошуку лише одного правильного розв'язання проблеми, та дивергентне – безліч відповідей на одне питання. Саме окреслені недоліки припущень Дж. Гілфорда зробили великий прорив у темі поділу розумових здібностей на складники, що призвело до більшого розуміння досліджуваного феномену [1, с. 9–10].

Цікавими, на нашу думку, є й результати наукових досліджень американського психолога П. Торренса, який одним із перших запропонував гіпотезу про існування не тільки рівня інтелекту, а й рівня креативності, що, безумовно, є одним із чинників виявлення обдарованості особистості [2, с. 9–10].

Проте найбільш відомою моделлю обдарованості в сучасній психології прийнято вважати трьохчасткову концепцію Дж. Рензуллі. Американський педагог та психолог, спираючись на власний педагогічний досвід та психологічні спостереження, зробив висновок, що обдарованість є сукупністю трьох основних чинників: інтелекту, креативності та наполегливості. Варто зазначити, що дослідник уважав обдарованою не лише ту дитину, яка має високі результати за всіма трьома показниками, а й хоча б за одним із них [2, с. 16–17].

Узагальнюючи існуючі тлумачення окресленого терміна, визначаємо обдарованість як поєднання індивідуальних здібностей дитини, її фізіологічних та соціальних задатків для розвитку інтелектуальних та креативних навичок вище середнього рівня, що дають змогу досягти вагомих успіхів у певному виді або декількох видах діяльності.

На думку видатного вітчизняного вченого В. Тесленка, в умовах сьогодення найважливіша роль у виявленні та розвитку обдарованої особистості належить саме загальній середній освіті. У своїх роботах дослідник наголошує на тому, що «попередня багаторічна педагогічна політика і практика не були належним чином орієнтовані на актуалізацію власного потенціалу обдарованої дитини, розвиток її здібностей, задоволення наявних потреб та інтересів, що було стримуючим фактором її гармонійного зростання» [3, с. 5].

З огляду на вищевказане, пріоритетними мають бути напрями щодо виявлення та розвитку обдарованих дітей та молоді на основі психолого-педагогічного досвіду передових країн світу. На нашу думку, особливої уваги потребує дослідження норвезької системи освіти, оскільки її реформування охоплює всі рівні та характеризується великою

кількістю нововведень, що є досить нетиповими для України та, як наслідок, вимагає поглибленого дослідження з боку вітчизняних учених.

Так, наприклад, шкільна освіта в Норвегії відрізняється від української кількістю предметів, які вивчають діти, – їх усього 10. Досить нетиповим для нас є об'єднання таких наук, як фізика, хімія, біологія, географія в один шкільний предмет – природознавство. А суспільствознавство є сукупністю таких навчальних дисциплін, як історія, географія, право, соціологія. Тобто використовується метод наскрізної інтеграції, що нині є домінуючим у реалізації концепції Нової української школи [4].

Однією з головних відмінностей шкільної освіти в Норвегії від української є чітке розділення здобувачів освіти на різні вікові групи. У будь-якому навчальному закладі ніколи не будуть контактувати учні семи, тринадцяти та сімнадцяти років. Зазначені особливості побудови освітнього середовища дали змогу виключити можливість булінгу та сформувати атмосферу рівності серед дітей [5].

Система освіти в Норвегії побудована на ідеї, що розвиток особистості більшою мірою напряму залежить від її взаємозв'язку з іншими. Окреслені засади діяльності дали поштовх для розвитку та практичного застосування систем оцінювання та самооцінювання. Норвезькі діти вміло дають оцінку як своїм рішенням, так і чужим. За допомогою викладача кожен здобувач освіти веде особистий щотижневий план домашньої самостійної роботи та окремо роботи в межах освітнього закладу [6].

Наприкінці кожного навчального дня педагог фіксує навчальні поступки всіх учнів та робить нотатки у спеціальному зошиті. Метод ведення індивідуального зошита допомагає вчителям не лише систематизувати та охарактеризувати досягнення дітей, а й надати професійні рекомендації для батьків. Зазначений метод взаємозв'язку педагогів із батьками є дуже важливим, оскільки з першого по сьомий клас норвезькі діти не отримують жодних оцінок [7]. Результатом дослідження загальної системи освіти в Норвегії стало узагальнення та побудова графіку (рис. 1).

У Норвегії є закони, які стверджують, що всі учні/учениці мають однакові права та доступ до адаптованого до власних потреб навчання. Усі діти повинні розвиватися і відчувати, що навчання було значущим для них, незалежно від того, мають вони відповідні здібності чи ні. Норвезький Закон про освіту наголошує, що адаптована середня освіта стосується всіх учнів без винятку: і тих, які навчаються швидше, ніж більшість, і тих, що мають певні труднощі. Школи несуть відповідальність за виявлення та розвиток індивіду-



Рис. 1. Загальна система освіти в Норвегії

альних здібностей дітей. Викладачам дозволено створювати спеціальні інтелектуально складні завдання, якщо це так необхідно для того, щоб отримати достатню користь від навчання та розвинути всі здібності учня [8].

Провідною ідеєю початкової освіти в Норвегії є піклування про індивідуальні потреби кожного окремого учня. До дітей з обдарованістю частіше застосовують метод виклику, щоб підтримувати мотивацію до пізнавальної діяльності. Значений вид навчання має бути адаптовано так, щоб виклики в будь-який час давали учням жагу до досліджень та бажання прагнути нових знань та вмінь.

Маємо зазначити, що в Норвегії було проведено небагато досліджень з означеної теми. Першою магістерською роботою щодо проблеми обдарованості учнів є робота Лінди Апальнес Гардер, у якій зазначено, що сучасний етап розвитку початкової освіти в Норвегії характеризується широким підходом до адаптивної освіти із застосуванням таких освітніх стратегій, як сегрегація, збагачення та прискорення. Зазначені освітні стратегії, на думку дослідниці, дають змогу педагогам значно ефективніше працювати з обдарованими дітьми [8].

Так, стратегія *сегрегації* передбачає формування однорідних груп дітей відповідно до їхніх здібностей. У Норвегії після застосування такого підходу було повністю ліквідовано або реорганізовано у центри компетенції спеціальні школи. Видатний зарубіжний учений Скоген Ідсе у своїх наукових доробках детально описує спосіб сегре-

гації у початковій школі, де, групуючись за здібностями, обдаровані учні можуть спілкуватися з інтелектуальними однолітками й отримувати більш ефективне та вмотивоване освітнє середовище [9].

*Прискорення* – ще одна освітня стратегія, яку можна використовувати в школах для адаптації обдарованих дітей. Суть зазначеної стратегії полягає у швидкості проходження навчального плану. Учні, які сприймають та застосовують нові знання й способи дій, як правило, легко та швидко отримують додаткові завдання, що створюють нові виклики для них. У таких ситуаціях учитель повинен використовувати акселерацію як педагогічну стратегію, щоб здобувачі могли рухатися вперед у навчальній програмі, вивчати нове, підтримуючи свою особисту мотивацію та жагу до нових знань і вмінь [9].

Прискорення лише з окремих предметів також є стратегією, яку можна використовувати в роботі з обдарованими дітьми. Норвезькі педагоги зазначають, що дитина може бути обдарованою у певній сфері та мати певні труднощі у вивченні нецікавих для неї предметів [10]. Зазвичай учителі найбільше зосереджуються на труднощах цих дітей, не помічаючи талановитого боку. Наприклад, обдарована дитина може володіти знаннями з математики, але не вміти читати або мати розвинуті мовні навички, будучи аутистом.

Стратегія *збагачення*, по суті, означає, що програму необхідно розширити або поглибити. За словами Скоген Ідсе, зазначений спосіб є найбільш використовуваним під час складання освітніх програм для обдарованих дітей. Зазначену стратегію можна застосовувати, коли учні вивчають навчальний матеріал швидше, ніж решта класу, після кожної теми або в кінці року. Прискорення повинно тривати постійно, з використанням часу так, щоб діти отримували можливість реалізувати свій навчальний потенціал. Під збагаченням також розуміють діяльність, спрямовану на самоосвіту. У норвезькій педагогічній практиці цей вид освіти не пов'язаний зі створенням відчуття нудного повторення, а покликаний дати дитині можливість глибше зрозуміти вивчений на уроках матеріал або дізнатися нову інформацію з досліджуваної теми. Важливою особливістю саме норвезької стратегії збагачення є спрямованість не лише на когнітивний, а й на соціальний та емоційний розвиток дитини. До збагачувальної діяльності зазвичай відносять участь у хорі, спортивні заняття, навчання лідерським навичкам та/або веденню дебатів [9].

На думку норвезьких педагогів, найефективніший спосіб навчати учнів із потужним академічним потенціалом – це створення гнучкості та можливість до поглибленого навчання у межах

звичайного класу. У практичній діяльності є багато варіантів для адаптації обдарованих учнів. Часто поєднання кількох стратегій забезпечує найкращий спосіб навчання.

У Норвегії значна роль належить діагностиці та своєчасному виявленню обдарованості в молодших школярів. Так, картографування за допомогою контрольних списків є швидким і простим методом для того, щоб ідентифікувати учня/ученицю з великим навчальним потенціалом. Зазвичай контрольні листи містять анкету з 25 питаннями, які потрібно заповнити дитині самостійно. Контрольний список використовують як тести здібностей. Вони не мають чітко визначених результативних діапазонів чисел, як у стандартизованому тесті, але дослідження доводять, якщо учень має вище 30 балів у тесті, то є доцільність у подальшій діагностиці. Якщо результат діагностики більше 35 балів, то існує велика ймовірність того, що дитина має значний потенціал [8].

Норвезький досвід реформування системи освіти в досить короткий термін доводить, що успіх можливий лише за умови підвищення державної підтримки; чіткого плану та розподілу повноважень між усіма гілками влади; координації та моніторингу реформи Міністерством освіти; урахування думки громадськості.

На наше переконання, компетентність учителя також є одним із найважливіших чинників ефективного освітнього результату серед учнів з особливими здібностями у навчанні. На прикладі Норвегії бачимо, як постійний контроль та фінансування освітніх реформ із боку держави забезпечують розвиток та вдосконалення всіх напрямів та рівнів освіти. В умовах сьогодення аналіз норвезького досвіду є позитивним щодо оновлення системи професійної підготовки українських педагогів до роботи з обдарованими дітьми, оскільки існує необхідність у підвищенні рівня психолого-педагогічних знань фахівців; пошуку нових форм та методів у навчанні, що побудовані на ідеях гуманізації, інноваційності та співробітництва.

**Висновки.** Отже, провідною ідеєю початкової освіти в Норвегії є піклування про індивідуальні потреби учня/учениці. До дітей з обдарованістю частіше застосовують метод виклику, щоб підтримувати мотивацію до навчання. Зазначений вид навчання має бути реалізовано так, щоб виклики в будь-який час давали здобувачам освіти жагу до досліджень та бажання прагнути нових знань. Застосування таких освітніх стратегій, як сегрегація, збагачення та прискорення, дає змогу педагогам ефективно працювати з обдарованими дітьми. Проте, на наше переконання, досвід норвезьких педагогів має бути адаптований відповідно до



соціальних та економічних реалій нашої держави, навряд чи дасть позитивні результати та користь бо сліпе копіювання закордонних освітніх реформ вітчизняній системі освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Скрипченко О., Долинська Л., Огороднійчук З. Загальна психологія: теоретико-методичні засади : підручник. Київ : Каравела, 2017. 464 с.
2. Антонова О.Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу : монографія. Житомир : ЖДУ, 2005. 456 с.
3. Тесленко В.В. Педагогічний супровід обдарованих учнів у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 3(34). С. 5–9.
4. Семілетко В.І. Система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 1996. 24 с.
5. «І те, і те – фрукт. Але то яблуко, а то – груша»: про різницю навчання в школах Норвегії та України. URL: <https://nus.org.ua/articles/i-te-i-te-frukt-ale-to-yabluko-a-to-grusha-pro-riznytsyu-navchannya-v-shkolah-norvegiyi-ta-ukrayiny/> (дата звернення: 24.11.2023).
6. The education system in Norway. URL: <https://www.udir.no/contentassets/b54ac3a95899409e8629a9f3606d4408/engelsk---informasjon-om-barnehage-og-opplaring-i-norge.pdf> (дата звернення: 24.11.2023).
7. Barn og unge med stort læringspotensial. URL: <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/digital-ressursperm-om-barn-og-unge-med-stort-laringspotensial-30.-nov-2016.pdf> (дата звернення: 24.11.2023).
8. Evnerike barn i barnehagen. URL: [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1296/Gardar\\_Linda\\_Apalnes.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1296/Gardar_Linda_Apalnes.pdf?sequence=2&isAllowed=y) (дата звернення: 24.11.2023).
9. A. Lenvik, L. Øen Jones, E. Hesjedal. Adapted Education for Gifted Students in Norway: A Mixed Methods Study. *Education Sciences*. 2023. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/8/774> (дата звернення: 24.11.2023).
10. Lisbeth M. Brevik, Ann Elisabeth Gunnulfson. Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge*. 2016. Vol. 10. P. 212–233.

#### REFERENCES

1. Skrypchenko O., Dolynska L., Ogorodnychuk Z. (2017). *Zahalna psykholohiia: teoretyko-metodychni zasady* [General psychology: theoretical and methodological foundations]. Kyiv: Caravel. (in Ukrainian)
2. Antonova O.E. (2005). *Obdarovanist: dosvid istorychnoho ta porivnialnoho analizu* [Giftedness: experience of historical and comparative analysis]. Zhytomyr: ZhDU. [in Ukrainian].
3. Teslenko V.V. (2015). Pedagogichnyi suprovod obdarovanykh uchniv u suchasnomu zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Pedagogical support of gifted students in a modern comprehensive educational institution]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 3 (34), 5–9. [in Ukrainian].
4. Semiletko V.I. (1996). System of training of pedagogical personnel in Norway: PhD thesis abstract. L. [in Ukrainian].
5. «Both this and that are fruits. But that's an apple, and that's a pear»: about the difference in education in Norwegian and Ukrainian schools. Available at: <https://nus.org.ua/articles/i-te-i-te-frukt-ale-to-yabluko-a-to-grusha-pro-riznytsyu-navchannya-v-shkolah-norvegiyi-ta-ukrayiny/> (accessed 24 November 2023). [in Ukrainian].
6. The education system in Norway. Available at: <https://www.udir.no/contentassets/b54ac3a95899409e8629a9f3606d4408/engelsk---informasjon-om-barnehage-og-opplaring-i-norge.pdf> (accessed 24 November 2023). [in Ukrainian].
7. Children and young people with great learning potential. Available at: <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/digital-ressursperm-om-barn-og-unge-med-stort-laringspotensial-30.-nov-2016.pdf> (accessed 24 November 2023). (in Norwegian)
8. Gifted children in kindergarten. Available at: [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1296/Gardar\\_Linda\\_Apalnes.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1296/Gardar_Linda_Apalnes.pdf?sequence=2&isAllowed=y) (accessed 24 November 2023). (in Norwegian)
9. A. Lenvik, L. Jones, E. Hesjedal. (2023). Adaptovana osvita dlia obdarovanykh uchniv u Norvehii: doslidzhennia zmishanykh metodiv [Adapted Education for Gifted Students in Norway: A Mixed Methods Study]. *Pedahohichni nauky*, 13, 1–22. Retrieved from: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/8/774> (accessed 24 November 2023). (in Norwegian)
10. Lisbeth M. Brevik, Ann Elisabeth Gunnulfson. (2016). Dyferentsiiovane navchannia dlia uspishnykh uchniv z velykym navchalnym potentsialom. [Differentiated teaching for high-achieving students with great learning potential]. *Acta Didactica Norvehiia*, 10, 212–233. (in Norwegian)

## СИСТЕМНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ

**Сорока О. В.**

*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувачка кафедри соціальної роботи  
та менеджменту соціокультурної діяльності  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
вул. Максима Кривоноса, 2, Тернопіль, Україна  
[orcid.org/0000-0003-1483-8974](https://orcid.org/0000-0003-1483-8974)  
[Sorokaolga175@gmail.com](mailto:Sorokaolga175@gmail.com)*

**Баранюк В. В.**

*аспірант кафедри соціальної роботи  
та менеджменту соціокультурної діяльності  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
вул. Максима Кривоноса, 2, Тернопіль, Україна  
[orcid.org/0000-0002-5604-9124](https://orcid.org/0000-0002-5604-9124)  
[vasyuha17098@gmail.com](mailto:vasyuha17098@gmail.com)*

**Ключові слова:** *системно-діяльнісний підхід, професійна підготовка, акторська майстерність, майбутні актори, майбутні фахівці спеціальності 026 Сценічне мистецтво, тренінг, акторський тренінг, психофізичний тренінг.*

У статті розглянуто системно-діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх акторів. Встановлено, що відсутнє єдине трактування означеного підходу. Переважно, його розглядають у контексті організації освітнього процесу, де головна увага приділяється активній, різнобічній, продуктивній, максимально самостійній навчально-пізнавальній діяльності. Запропоновано реалізовувати системно-діяльнісний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх акторів у закладах фахової передвищої освіти через використання різноманітних тренінгів. Схарактеризовано тренінг, як ефективну форму навчання майбутніх акторів, що передбачає постійну активну взаємодію студента з іншими учасниками освітнього процесу. Увага зосереджена на акторському та психофізичному тренінгах. Встановлено, що акторський тренінг з його змістовим наповненням (робота з уявою, читання п'єс, розбір уривків, повсякденні спостереження та їхній аналіз) допомагає розвинути організм майбутніх акторів і сформувати здібності до фізіологічної реакції на запропоновані обставини, покращити пам'ять, розвинути гнучкість психіки та збільшити внутрішню емоційну «енергоемність». У психофізичному тренінгу переважають вправи на розвиток фізичних дій. Радимо чергувати ці види тренінгів у процесі професійної підготовки здобувачів фахової передвищої освіти спеціальності 026 Сценічне мистецтво. Важливим є ведення записів тренінгових вправ з аналізом відчуттів студентів після їхнього виконання, що пов'язано з теорією еффорденсів, згідно якої відбувається об'єднання механізмів детермінації людської поведінки в житті й на сцені.

## SYSTEMIC AND ACTIVITY-BASED APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE ACTORS

**Soroka O. V.**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Social Work  
and Management of Socio-Cultural Activities  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
Maksyma Kryvonosa str., 2, Ternopil, Ukraine  
orcid.org/0000-0003-1483-8974  
Sorokaolga175@gmail.com*

**Baraniuk V. V.**

*Postgraduate Student at the Department of Social Work  
and Management of Socio-Cultural Activity  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
Maksyma Kryvonosa str., 2, Ternopil, Ukraine  
orcid.org/0000-0002-5604-9124  
vasyuha17098@gmail.com*

**Key words:** *system-activity approach, professional training, acting, future actors, future specialists of specialty 026 Performing Arts, training, acting training, psychophysical training.*

The article deals with the system-activity approach in the professional training of future actors. It is established that there is no single interpretation of this approach. Mostly, it is considered in the context of the organization of the educational process, where the main attention is paid to active, versatile, productive, maximally independent educational and cognitive activity. It is proposed to implement a system-activity approach in the process of professional training of future actors in institutions of professional higher education through the use of various trainings. The training is characterized as an effective form of training future actors, which involves constant active interaction of the student with other participants in the educational process. The attention is focused on acting and psychophysical training. It has been established that acting training with its content (work with imagination, reading plays, analyzing excerpts, daily observations and their analysis) helps to develop the body of future actors and form the ability to physiologically react to the proposed circumstances, improve memory, develop mental flexibility and increase internal emotional “energy capacity”. Psychophysical training is dominated by exercises to develop physical actions. We recommend alternating these types of trainings in the process of professional training of applicants for professional higher education in the specialty 026 Performing Arts. It is important to keep records of training exercises with an analysis of students’ feelings after their performance, which is related to the theory of efferentions, according to which there is a combination of mechanisms for determining human behavior in life and on stage.

**Постановка проблеми.** Театр, як і всі інші сфери соціального життя, за останні роки зазнав і продовжує зазнавати сильних змін. Сьогодні між науковцями і практиками точаться суперечки про «театр уявлень» і «театр переживань». Вважається, що головним трендом у театральному

світі стає інтерактивність. На різних сценах розігруються різні спектаклі, багато з яких схожі на комп’ютерні ігри. Один із нових напрямів пов’язаний із народженням нових театральних форм на стику різних жанрів – драми, аудіоспектаклю, танцю, перформансу, де артисти протягом усієї

постановки взаємодіють із глядачами. Під час таких вистав глядачі можуть вступити в діалог і навіть формулювати свої запити.

Взаємодія акторів з глядачами, «злиття» сцени із глядацьким залом, імерсивні технології, а також постійне зростання виховної ролі театру в сьогоденнішньому складному світі, коли люди відчувають дефіцит знань про самих себе і перебувають у постійному стресі, пов'язаним із війною в Україні, – все це ставить питання про підготовку актора нового типу. Особливого професіонала, який здатний не просто «грати», але й слухати глядача, перебувати з ним у «внутрішньому контакті», бути носієм соціокультурних цінностей, здатного послідовно і вміло розкривати свій унікальний творчий потенціал. З огляду на наведені факти вважаємо актуальною проблему професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 026 Сценічне мистецтво, формування у них акторської майстерності. Постає питання, як зробити освітній процес у закладах фахової передвищої освіти не тільки дієвим, результативним, а й цікавим для студентів.

#### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Питання професійної підготовки майбутніх акторів представлені в роботах А. Коленко [5], Г. Локаревої [8], С. Набатова [10], Н. Стадніченко [12], В. Штефюк [14] та інших. У цих дослідженнях ґрунтовно проаналізовані особливості тренування психофізичного апарату актора, артистичного самоаналізу, імпровізації, сценічного перетворення, психогімнастики почуттів, професійного спілкування тощо. Проблема системно-діяльнісного підходу висвітлюється у працях М. Вайнтрауб [1], Д. Гнатюк [2], І. Княжевої [4], М. Конової [6], А. Шиби [13] та інших. Незважаючи на значну кількість праць науковців, пов'язаних із системно-діяльнісним підходом, недостатньо повно досліджено його потенціал у професійній підготовці майбутніх акторів.

**Мета статті** – схарактеризувати системно-діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх акторів, зосередивши увагу на можливостях тренінгу.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Основою акторської професії є творчість. Вона передбачає вплив на внутрішню сферу глядача, емоційність і образність. Як і інші професії соціономічного профілю, її сутністю є така творчість, що сягає до глибокої взаємодії, формування людських відносин. При цьому важливою є єдність дії та взаємодії. Саме дія є основним матеріалом мистецтва актора, в ній розкривається його творчий потенціал. Розкрити цей потенціал означає виявити те, що «заховано» всередині людини і знаходиться у глибинах її психофізики. Говорячи про акторську дію, ми розглядаємо її як окре-

мий акт єдиної сценічної діяльності, яка, у свою чергу, «виростає» з цілісної життєдіяльності особистості актора. І тут варто звернутися до ідей системно-діяльнісного підходу (М. Вайнтрауб [1], Д. Гнатюк [2], А. Шиба [13]), який дає розуміння того, що діяльність є початком усього. Вона постає як єдність різних сторін – комунікативної, пізнавальної, творчої, освітньої тощо. З позиції цього підходу ми можемо побачити будь-яку діяльність у контексті об'єктивно заданої ситуації розвитку особистості.

Системно-діяльнісний підхід трактують по-різному, а саме, як: «організацію освітнього процесу, за якої головна увага приділяється активній, різнобічній, продуктивній, максимально самостійній навчально-пізнавальній діяльності» [2, с. 33]; методологічний напрям управління соціально-педагогічними системами, що передбачає наявність взаємопов'язаних і взаємозумовлених видів діяльності суб'єктів освітнього процесу [7, с. 77].

Повністю підтримуємо І. Княжеву в тому, що «методологія системно-діяльнісного підходу дає змогу представити освітній процес як чітко сплановану систему засвоєння студентами комплексу знань, умінь і навичок творчої праці» [4, с. 5]. Дослідниця наголошує, що саме під впливом системного підходу до змісту освіти увага почала концентруватися на системній організації освітнього процесу із точно сформульованими цілями, досягнення яких може піддаватися детальному опису і визначенню.

Слід констатувати, що саме діяльність сприймається як первинна, і лише потім знання й формування на їх основі умінь і навичок. І це означає, що, працюючи з майбутніми акторами, слід мати на увазі ту діяльність, до якої вони залучені внутрішньо. Йдеться про діяльність «самостворення», «творіння» свого життя на сцені.

Реалізуючи ідеї системно-діяльнісного підходу, ми наголошуємо на важливості створення таких організаційно-педагогічних умов здобувачам фахової передвищої освіти галузі знань 02 Культура і мистецтво, які дозволили б їм відчути себе учасниками театральної дії, набути реального театрального досвіду, виявляючи активність у навчальній і професійній діяльності. Як результат – навчання у контексті системно-діяльнісного підходу має бути організовано таким чином, щоб цілеспрямовано формувати акторську майстерність майбутніх фахівців спеціальності 026 Сценічне мистецтво. Максимально наблизити навчальну діяльність до професійної можна за допомогою тренінгових технологій. Тренінг, як форма навчання майбутніх акторів, передбачає постійну активну взаємодію студента з іншими студентами й викладачем, який виконує роль тренера.



У практиці підготовки майбутніх акторів використовують тренінги, розроблені на основі нейродосліджень (зокрема, з опорою на праці Д. Медіної [9], Б. Оклі [11]) та покликані навчити організм бути різним: знімати м'язові та психічні бар'єри, що обмежують реакції та їхнє сприйняття на сцені. У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 026 Сценічне мистецтво в закладах фахової передвищої освіти ми пропонуємо застосовувати різні види тренінгів, приділяючи особливу увагу акторському та психофізичному.

Акторський тренінг на сьогоднішній день є доволі розмитим поняттям, оскільки серед науковців і практиків немає узгодженості у його трактуванні. Ми переконані, що це особлива форма навчання майбутніх акторів, яка допомагає розвинути організм і сформувати здібності до фізіологічної реакції на запропоновані обставини. Така навичка може бути корисною не тільки у професійній акторській діяльності, а й у житті будь-якої людини. Адже вміння адекватно реагувати лише на ті обставини, які обрала собі людина, і є способом захисту від впливу багатьох негативних подразників, що її руйнують. Крім того, досвід застосування тренінгів неодноразово доказав їхню ефективність для вирішення особистісних проблем та психокорекції.

Слід зазначити, що під час заняття акторським чи інтелектуальним тренінгом відбувається робота з увагою, читання п'єс, розбір уривків, повсякденні спостереження та їхній аналіз. Саме ці вправи дають змогу покращити пам'ять, розвинути гнучкість психіки та збільшити свою внутрішню емоційну «енергоємність», те, без чого неможлива акторська професія. Крім того, акторський тренінг допомагає глибше зрозуміти психологію як окремої людини, так і соціальних груп. Адже саме у розумінні й усвідомленні людської психології і полягає завдання мистецтва загалом і театрального зокрема.

Можна констатувати, що психофізичний чи дієвий – це особливий вид тренінгу, у якому переважають вправи на розвиток фізичних дій. Як правило, всі завдання психофізичного тренінгу пов'язані з вправами інтелектуального тренінгу. Без виконання завдань акторського, тренінг фізичних дій буде мало або взагалі неефективним. Ми рекомендуємо чергувати ці види тренінгів у процесі професійної підготовки майбутніх акторів.

Заняття інтелектуальним тренінгом допомагають майбутнім фахівцям спеціальності 026 Сценічне мистецтво тренувати у собі звичку постійно слухати та спостерігати за різними людьми у різних життєвих ситуаціях – конфлікті, радості, образі, сварці, задоволенні від життя тощо. Потім слід перекладати мову емоцій на мову дій, тобто

емоційний стан у фізичні дії, щоб за результативним побачити дієву основу. Будь-які вчинки персонажів можна пояснити людськими потребами (фізіологічними, безпеки, приналежності й любові, визнання, самоактуалізації, пізнання та розуміння, естетичними за А. Маслоу [3]), які не тільки породжують мотивацію, а й здатні змінити їхні світовідчуття.

З практичної точки зору, особливо важливою є необхідність обов'язкового ведення записів усіх вправ і аналіз власних відчуттів студентів після їх виконання (зі своїми м'язами, тілом, диханням). Це пов'язано з об'єктивними психофізіологічними закономірностями, описаними в теорії детермінації людської активності – теорії еффордєнсів, яка постулює певні закономірності поведінки та дій людини [15].

Згідно з Дж. Гібсоном, еффордєнси передбачають наші уявлення про світ, сформовані для реалізації майбутнього, пов'язаного з минулим. Психолог визначав еффордєнси, як можливості активно діяти індивіду, що створюють зовнішні об'єкти чи середовище. Цей феномен відноситься одночасно до навколишнього світу і до індивіда. Еффордєнси – це не фіксовані властивості об'єкта, а відносини між об'єктами і суб'єктами. Саме здатність людини розпізнавати та використовувати еффордєнси дають їй змогу ефективно діяти навіть у нових для неї ситуаціях. Еффордєнс порівнює сценічну поведінку та поведінку в житті: в одному випадку ми маємо справу з запропонованою реальністю, в іншому – із суб'єктивною реальністю особистості. Згідно з цією теорією відбувається об'єднання механізмів детермінації людської поведінки в житті й на сцені. В обох випадках йдеться про уявну для індивіда реальність [15].

Спираючись на методологію системно-діяльного підходу, знання про творчість і творчий потенціал особистості, ми спробували виявити особливості такої діяльності, яка може співвідноситися з цілісністю особистості майбутнього актора та яка сприяє розкриттю у нього творчого потенціалу. Це діяльність, пов'язана з проєктуванням майбутнім фахівцем спеціальності 026 Сценічне мистецтво програми свого професійно-особистісного саморозвитку. В даному випадку студент не просто опановує комплекс професійних умінь і навичок, а розвиває здатність бачити цінність професії актора у своєму житті. Акторська професія потребує розвитку творчого потенціалу, Я-концепції, яка, у свою чергу, впливає на формування акторської майстерності. Постає питання про необхідність такої підготовки майбутнього актора, яка б дала йому змогу стати іншим у процесі програвання ролі й одночасно з тим, залишатися собою.

У процесі освоєння майбутньої професії здобувачі фахової передвищої освіти спеціальності 026 Сценічне мистецтво навчаються техніці акторського перетворення, і на основі логіки створюваного ним образу у них прокидається вигадане «Я» того чи іншого персонажа, яке, певною мірою, «містить» у собі справжнє, власне «Я» особи того, хто цього персонажа створює. Виявлено, що загальні змістовні характеристики «Я-концепції» майбутнього актора, які виявляються у нього на етапі формування акторської майстерності у закладі фахової передвищої освіти, передбачають три фази, а саме:

1) адаптацію – усвідомлення нових норм і цінностей акторської професії, формування типових моделей акторської поведінки;

2) індивідуалізацію – розвиток суб'єктності, дослідження своїх можливостей в акторській професії;

3) інтеграцію – подолання протиріч між утвердженням себе в акторській професії й прагненням оточуючих прийняти та схвалити ті професійно важливі якості особистості, які впливають на формування акторської майстерності.

Працюючи над власною Я-концепцією, майбутній актор може отримувати «доступ до себе» через призму знань про власну нейросистему, нейропроцеси, мислення. Адже все, чим він оперує – увага, мислення, уява, пам'ять, почуття – всі психічні процеси беруть свій початок у цій нейросистемі, у мозку. Актор – це не просто «матеріал» у руках режисера, це особистість, яка має

внутрішній творчий потенціал і може через роль передати свої переживання глядачеві. Йдеться про розкриття творчого потенціалу майбутнього актора не у вузько-функціональному, професійному сенсі, а в контексті всієї життєдіяльності. В даному випадку його «змістова наповненість» і розуміння себе як цілісної «живої системи», що є важливою метою і результатом професійної підготовки майбутнього актора сьогодні.

**Висновки.** На нашу думку, системно-діяльнісний підхід дає змогу розглядати процес формування акторської майстерності майбутніх здобувачів фахової передвищої освіти як систему: з одного боку, – це елемент загальної системи професійної підготовки (зі своєю структурою, системою зв'язків, певною логікою і взаємозв'язком з іншими елементами освітньої системи), а з іншого, – йому притаманні свої властивості, специфічні характеристики й особливості, до яких ми відносимо поетапне, комплексне використання різних видів тренінгу в освітньому процесі закладів фахової передвищої освіти. Нами виявлено, що тренінгова діяльність, яка сприяє формуванню акторської майстерності та розвитку творчого потенціалу майбутніх акторів, є діяльністю, пов'язаною з проектуванням майбутнім фахівцем спеціальності 026 Сценічне мистецтво програми свого професійно-особистісного саморозвитку. Це особлива робота над собою, що передбачає рефлексію знань про власну динаміку свідомості, дій, пов'язаних зі створенням образу на сцені та впливом на глядача.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнтрауб М. А. Реалізація системно-діяльнісного підходу у навчальних закладах вищої освіти на прикладі викладання дисциплін з охорони праці. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 2017. № 6. С. 109–122.
2. Гнатюк Д. О. Системно-діяльнісний підхід як основа організації ефективного навчання. *Педагогічний пошук*, 2013. № 4 (80). С. 33–37.
3. Кауфман С. Б. За межами піраміди потреб. Новий погляд на самореалізацію. *Лабораторія*, 2021. 400 с.
4. Княжева І. А. Системно-діяльнісний підхід до організації навчального процесу в умовах модернізації вищої освіти. *Наука і освіта*, 2005. № 7–8. С. 25–27.
5. Коленко А. В. Формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці: Дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 305 с.
6. Кононова М. Професійна підготовка майбутніх дефектологів за системно-діяльнісним підходом. *Освітній простір України*, 2018. № 13. С. 61–65.
7. Лаврук В. Діагностика управлінської компетентності директора школи. К.: Шкільний світ, 2008. 128 с.
8. Локарева Г. В., Стадніченко Н. В. Підготовка майбутнього актора до професійного спілкування: теоретичний та практичний аспекти : монографія. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2019. 426 с.
9. Медіна Д. Правила розвитку мозку дитини. 3-тє вид. / пер.з англ. Т. Рибчак. Київ : Наш формат, 2017. 320 с.
10. Набагов С. М. Підготовка майбутніх фахівців театрального мистецтва в університетах США: Дис. д-ра філософії: 015. Київ, 2021. 321 с.

11. Оклі Б. Навчитися вчитися. Як запустити свій мозок наповну. 3-тє вид./ пер. з англ. А. Замоцний. Київ : Наш формат, 2020. 272 с.
12. Стадніченко Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього актора до професійного спілкування : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2018. 397 с.
13. Шиба А. В. Реалізація системно-діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Молодий вчений*, 2020. № 7.1 (83.1). С. 146–149.
14. Штефюк В. Д. Інтеркультурність акторського тренінгу в сучасному театральному мистецтві: Дис.... канд. мистецтвознавства: 26.00.01. Київ, 2022. 209 с.
15. Donald A. Norman. The design of future things. Basic books, 2007. 36 p.

#### REFERENCES

1. Vaintraub, M. A. (2017). Realizatsiia systemno-diiialnisnogo pidkhdou u navchalnykh zakladakh vyshchoi osvity na prykladi vykladannia dytsyplin z okhorony pratsi [Implementation of the system-activity approach in educational institutions of higher education on the example of teaching occupational health and safety disciplines]. *Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii*, (6), 109–122 [in Ukrainian].
2. Hnatiuk, D. O. (2013). Systemno-diiialnisnyi pidkhid yak osnova orhanizatsii efektyvnoho navchannia [The system-activity approach as the basis of the organization of effective training]. *Pedahohichnyi poshuk*, (4 (80)), 33–37 [in Ukrainian].
3. Kaufman, S. B. (2021). Za mezhamy piramidy potreb. Novyi pohliad na samorealizatsiiu [Beyond the pyramid of needs. A new look at self-realization]. *Laboratoriia*, 400 [in Ukrainian].
4. Kniazheva, I. A. (2005). Systemno-diiialnisnyi pidkhid do orhanizatsii navchalnoho protsesu v umovakh modernizatsii vyshchoi osvity [A system-activity approach to the organization of the educational process in the conditions of modernization of higher education]. *Nauka i osvita*, (7–8), 25–27 [in Ukrainian].
5. Kolenko, A. V. (2019). Formuvannia vykonavskoi maisternosti maibutnikh bakalavriv z aktorskoho mystetstva dramatychnoho teatru i kino u fakhovii pidhotovtsi [Formation of performance skills of future bachelors in the acting art of dramatic theater and cinema in professional training]: Dys. kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv. 305 s [in Ukrainian].
6. Kononova, M. (2018). Profesiina pidhotovka maibutnikh defektolohiv za systemno-diiialnisnym pidkhdoum [Professional training of future defectologists based on a system-activity approach]. *Osvitnii prostir Ukrainy*, (13), 61–65 [in Ukrainian].
7. Lavruk, V. (2008). Diahnostyka upravlinskoï kompetentnosti dyrektora shkoly [Diagnostics of the managerial competence of the school director]. K.: Shkilnyi svit, 128 [in Ukrainian].
8. Lokarieva, H. V., Stadnichenko, N. V. (2019). Pidhotovka maibutnoho aktora do profesiinoho spilkuvannia: teoretychni ta praktychni aspekty [Preparation of the future actor for professional communication: theoretical and practical aspects]: monohrafiia. Zaporizhzhia : Zaporizkyi nats. un-t, 426 [in Ukrainian].
9. Medina, D. (2017). Pravyly rozvytku mozku dytyny [Rules of child brain development]. Kyiv : Nash format, 320 [in Ukrainian].
10. Nabatov, S. M. (2021). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv teatralnoho mystetstva v universytetakh SShA [Training of future theatrical art specialists in US universities]: Dys. d-ra filosofii: 015. Kyiv. 321 s [in Ukrainian].
11. Okli, B. (2020). Navchytysia vchytysia. Yak zapustyty svii mozok napovnu [Learn to learn. How to fire up your brain]. Kyiv : Nash format, 272 [in Ukrainian].
12. Stadnichenko, N. V. (2018). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidhotovky maibutnoho aktora do profesiinoho spilkuvannia [Organizational and pedagogical conditions for preparing a future actor for professional communication]: dys. kand. ped. nauk : 13.00.04. Zaporizhzhia. 397 s [in Ukrainian].
13. Shyba, A. V. (2020). Realizatsiia systemno-diiialnisnogo pidkhdou v protsesi profesiinoyi pidhotovky maibutnoho vchytelia inozemnoi movy [Implementation of the system-activity approach in the process of professional training of future foreign language teachers]. *Molodyi vchenyi*, (7.1 (83.1)), 146–149 [in Ukrainian].
14. Shtefiuk, V. D. (2022). Interkulturnist aktorskoho treninhu v suchasnomu teatralnomu mystetstvi [Interculturality of actor training in modern theater art]: Dys.... kand. mystetstvoznnavstva: 26.00.01. Kyiv. 209 s [in Ukrainian].
15. Donald, A. Norman (2007). The design of future things. Basic books. 36 [in English].

Науковий журнал

*Педагогічні науки: теорія та практика*

*№ 4 (48), 2023*

Комп'ютерна верстка – О.І. Молодецька  
Коректура – В.В. Ізак

Підписано до друку: 21.12.2023.  
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 22,09.  
Замов. № 0224/110. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1  
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.