

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА  
Факультет психології, педагогіки та соціальної роботи

**ПЕДАГОГІКА ХХІ СТОЛІТТЯ:  
СУЧАСНИЙ СТАН  
ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ**

Колективна монографія

**Частина 2**



Львів-Торунь  
Ліга-Прес  
2021

**Редакційна колегія:**

**Карпенко Ореста Євгенівна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

**Стинська Вікторія Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;

**Чепіль Марія Миронівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

**Янкович Олександра Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**Рецензенти:**

**Кобрій Ольга Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти, проректор Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

**Стражнікова Інна Василівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;

**Янкович Олександра Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(протокол 14 від 24.11.2021 р.)*

**Педагогіка XXI століття: сучасний стан та тенденції розвитку :**  
П24 колективна монографія : у 2 ч. Ч. 2 / відп. за випуск О. Є. Карпенко. –  
Львів-Торунь : Ліґа-Прес, 2021. – 460 с.

**ISBN 978-966-397-241-1**

УДК 37.01«20»

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ 2. ЄВРОПЕЙСЬКІ ТА СВІТОВІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Дудник Н. З.*

Вальдорфська педагогіка як альтернативна  
система освіти..... 499

*Тітаренко С. А.*

Розвиток комунікабельності у дітей старшого  
дошкільного віку засобом гри..... 533

*Чепіль М. М.*

Європейський вимір розвитку дошкільної освіти  
в Україні ..... 560

### РОЗДІЛ 3. ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Атаманчук В. П., Атаманчук П. С.*

STEM-інтеграційні аспекти становлення сучасної  
природничо-наукової освіти..... 586

*Ревть А. Б.*

Формування комунікативних навичок у дітей  
з функціональними обмеженнями..... 619

*Токарук Л. С., Васильєва-Халатнікова М. О.,  
Чернуха Н. М., Дін Цзіпін*

Соціалізація дітей із особливими освітніми потребами  
засобами інформаційно-комунікаційних технологій ..... 648

*Шахрай В. М.*

Організація театральної-ігрової діяльності школярів  
з метою розвитку їхньої соціальної компетентності ..... 675

### РОЗДІЛ 4. СУЧАСНІ ЄВРОПЕЙСЬКІ ТА СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

*Гурін Р. С.*

Психологічна культура як чинник професійного  
становлення майбутніх учителів..... 701

*Д'яченко І. М., Гордійчук С. В., Круковська І. М., Журавська Л. Л.*

Сучасні європейські тенденції освіти та генеральний  
ціннісний вектор професійної підготовки  
медичних працівників ..... 735

**Магрламова К. Г.**

**Проблема професійної підготовки майбутніх лікарів у контексті інтеграційних процесів у медичній освіті України з вивченням зарубіжного досвіду на прикладі Великої Британії .....777**

**Майєр Н. В.**

**Теорія і практика формування креативної компетентності майбутніх викладачів французької мови і культури .....804**

**Шевчук А. О.**

**Формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів засобами інтернет-технології.....831**

## **РОЗДІЛ 5. ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВИКЛИКИ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Бєсєда В. В.**

**Генеральна формула корекції порушень постави у дітей з порушеннями психомоторики.....858**

**Рібцун Ю. В.**

**Логопсихокompенсаційна робота з молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення .....886**

**Чупахіна С. В., Стинська В. В.**

**Цифрові технології в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: готовність учителів-логопедів .....916**

## РОЗДІЛ 2. ЄВРОПЕЙСЬКІ ТА СВІТОВІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-19>

**Дудник Н. З.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицький державний педагогічний університет  
імені Івана Франка  
м. Дрогобич, Львівська область*

### **ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА ЯК АЛЬТЕРНАТИВНА СИСТЕМА ОСВІТИ**

*У статті розглянуто сучасні підходи до використання альтернативної педагогіки в освітньому процесі України. Винесено для обговорення вальдорфську систему як таку, що у філософській основі презентує гуманістичні засади розвитку дитини як особистості у гармонійності духовної, емоційної, соціокультурної практики. Окреслено методичні прийоми організації діяльності педагога з учнями, де системність з певної галузі знань представлена в реалізації за методом проектів. Стаття презентує новітні способи та засоби у реалізації основних освітніх завдань у гармонійному розвитку дитини, коли наступність знань та практична реалізація умінь має діяльнісний підхід у індивідуальному підході до оцінювання успіхів учнів. Описано особливості налагодження співпраці школи, ЗДО з батьками на засадах партнерських взаємин.*

#### **Вступ**

Сучасна українська освіта у руслі реалізації реформи «Нової української школи», яка має на меті визначити «чіткі пріоритети у вихованні особистості дитини зі сформованими компетентностями,

які допоможуть дитині відбутися в житті як порядній, високоморальній, професійно успішній, здоровій і щасливій Людині» [16, с. 6]. Окреслені завдання набули актуальності у зв'язку з необхідністю зміни акцентів з управлінського характеру на громадянсько свідомий, особистісно відповідальний у організації освітнього процесу: маючи на меті передачу знань людства, враховувати виклики сьогодення у способах задоволення особистісних потреб людини; необхідну кількість знань реалізовувати через активізацію критичного мислення у виробленні власного ставлення дитини до інтегрованих знань та набуття навичок їх застосування на практиці; виховуючи гармонійну особистість, створювати умови для поступального формування духовних, моральних, соціальних цінностей; для створення процесу освітньої якісної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу (педагогами, вихованцями і їх батьками) налагоджувати позитивну психо-емоційну атмосферу і зосереджувати увагу на виробленні особистої відповідальності педагога у професійній діяльності.

Одним із способів вирішення освітніх завдань є використання досвіду організації діяльності альтернативних педагогічних системи, в яких особистісний розвиток дитини виноситься на чільне місце, а шляхи реалізації освітніх завдань мають особливу філософію та алгоритм дій. Так, Монтесорі педагогіка виносить ідеї розвитку самостійності у пізнанні світу дитиною на першочергове завдання, а сенсорне виховання лежить в основі процесу діяльності, педагог виступає спостерігачем та помічником дитини, а спеціально створене розвивальне середовище є засобом сприяння дослідницькій діяльності дитини. Технологія раннього навчання Г. Домана вбачає перевагу в правильному алгоритмі застосування педагогічного впливу на підсвідомість дитини диференційованих та візуалізованих знань людства, які мають на меті ранню інтелектуалізацію у найсприятливіший до засвоєння знань переддошкільний період [5, с.14]. Вальдорфська педагогіка у системі виховання та навчання виокремлює пріоритети інтересів дитини, враховує можливості інтелектуального розвитку у індивідуальному темпі, визначає естетичний розвиток та пізнання світу через сенсорний вплив, де культурні цінності народу стають базовими у формування соціальної та моральної поведінки. Пропонуємо проаналізувати особливості використання вальдорфської педагогіки, яка впродовж століття задовольняє запити вихованців та їхніх батьків у врівноваженні пізнавального,

виховного, творчого розвитку дитини, коли отримані знання стають особистим успіхом, а співпраця педагогів, батьків та учнів має якісні показники і носить поступальний характер у соціальному визнанні.

До питань вивчення філософських засад вальдорфської педагогіки, яку розробив та успішно впровадив у практику австрійський педагог Р. Штайнер, зверталися сучасні науковці: О. Іонова [6], В. Халамендик [26] розглядають історію становлення та розвитку теоретико-методологічних аспектів функціонування вальдорфської системи освіти; В. Загвоздкіна [7], Ф. Карлгрен [8], Є. Краніх [9], В. Новосельська [13], О. Передерій [15] висвітлюють філософські засади виникнення антропософії як провідної у теорії вальдорфського вчення; А. Осипов [14], О. Удада [23] вивчають методичні засади та способи підготовки педагогів до діяльності, розробкою практики впровадження даної альтернативної педагогіки в українську освіту присвячено праці Т. Бородулькіної, Д. Брюн, А. Ліхтхарт, Н. Дятленко, С. Гозак, В. Кавалерова, Е. Урбшайт [24], О. Мезенцевої [11] та ін. Наукові праці вищеназваних дослідників присвячені як вивченню ідей Р. Штайнера у розвитку теорії антропософії, так і практичних здобутків українських педагогів-практиків у процесі реалізації вальдорфської педагогіки у школах та дошкільних закладах, дидактико-методичних основ організації освітнього процесу.

### **1. Історія розвитку вальдорфської школи як альтернативної освітньої системи**

Історії становлення вальдорфської педагогіки передували економічні та політичні зміни соціального устрою початку ХХ ст. в Європі, коли кризи суспільних взаємин дійшли найвищого виміру протесту, що призвело до першої світової війни і згодом продовжилося у другій світовій війні. Криза торкнулася і освітніх процесів, коли схоластична система навчання не задовольняла економічний поступ розвитку людства і пошук альтернативних педагогічних технологій та створення експериментальних майданчиків для апробації освітніх практик став вимогою соціального прогресу.

Актуальною стає проблема індивідуалізації освітнього процесу через гуманістичне ставлення до особистісного розвитку дитини у задоволенні пізнавального інтересу, емоційного сприймання, фізичного становлення, задоволення потреб у самостійності, вмотивованості діяльності тощо. Переломним у педагогічних

дослідженнях та практиці інновацій у процесі дитиноцентрованої педагогіки вважається початок XX ст., коли соціальний та технічний прогрес вимагав нових умов підготовки дітей до життя, а педагогічна практика кінця XIX ст. була зосереджена на логічно-формальному навчанні, а способи носили наслідувальний характер. Система заучування сприяла розвитку таких якостей особливості як комформізм, послух, необхідність виконання обов'язків соціальних ролей у суспільному співжитті. Навчання базувалося на лекційно-розповідних формах, а спосіб відтворення знань домінував над пошуковим, дослідним навчанням, розв'язання задач носило характер програмових схем, що не заохочувало учнів до прояву творчості, розвитку критичного самостійного мислення. Технічні відкриття, економічна політика диктували вимогу формування нової людини, яка усвідомлює свою національну ідентичність, визначає суспільну роль незалежно від матеріальних статків сім'ї, соціальної ієрархії, а поціновується розум, творче мислення, здатність до критичного мислення.

Такі засади у педагогічній освіті як дитиноцентризм, які почали реалізовуватися як новація на початку XX ст., коли метою освітнього впливу стає сприяння у розвитку індивідуальних здібностей, можливостей пізнання світу з урахуванням вікових особливостей світосприймання дитини, розробка способів самостійного розвитку дитини відповідно до її сензитивних періодів, врахування наступності у психолого-педагогічних підходах навчання та виховання, визначення обдарованості та пошук шляхів диференційованого навчання. Теорія вільного виховання, яка була розроблена Ж.-Ж. Руссо набула нового трактування і у зв'язку з підвищенням інтересу до проблем гуманізації освіти мала відображення у дослідженнях А. Адлера, Е. Кей, Б. Бім-Бада, Дж. Боуена, С. Гессена, Л. Гурлітта, К. Роджерса, М. Монтесорі, Л. Толстого, Ф. Фребеля та ін.

Принцип природовідповідності, який у трактаті «Еміль або Про виховання» Ж.-Ж. Руссо, коли отримання досвіду та способу соціальних взаємин відбувається через спостереження за природою, самостійне її дослідження для вироблення власних оцінних суджень набуває актуальності, а роль наставників у виховному процесі з позиції ведучого освітнього процесу переходять у формат спостерігачів та помічників у самостійному розвитку дитини. «Доглядайте, поливайте паростки рослини (Дитини), допоки вони не розквітли, а плоди згодом стануть твоєю насолодою» [19, с. 2]. Авангардна дослідниця світу дитинства шведська педагогиня Е. Кей



у праці «Століття дитини» наголошує на необхідності застосування засад індивідуалізації у процесі розвитку дитини в сім'ї та соціумі, пророкуючи що ХХ століття стане століттям дитини. Ідеями дитиноцентризму наповнені праці педагогів-новаторів: Дж. Дьюї, С. Френе, Ж.-О. Декролі, Р. Штайнера, Х. Ланге, Я. Корчака, С. Русової, Я. Чепіги та ін. Так, С. Русова, визначаючи дошкільний вік як особливий в процесі становлення вільної людини, підкреслює, що «свобода виховання не значить необмеженість бажань, а є лише вільне виявлення всього, що є в дітях найкращого, бо найліпше сприяє тому, щоб вони стали дужими, лояльними, правдивими, люди з ясним розумом, чулим серцем і міцною волею» [18, с. 299]. Український педагог Я. Чепіга, аналізуючи педагогічні спроби впровадження Л. Толстим у Ясній Полянї новаторства вільного виховання, пише: «Постає великий рух в освіті й вихованні дитини. Дитина перед школою починає оживати, це вже не бездушний манекен і не віск, з котрого можна ліпити, що тобі забажається, а індивідуальна самостійна істота» [1, с. 91]. На противагу педагогіки наслідування, в умовах якої ведеться чітко диференційоване навчання дітей у певній галузі знань без урахування інтересів, потреби у широкому кругозорі здобуття знань, гуманна педагогіка сповідує правила поваги до індивідуального темпу психологічного, фізичного, емоційного, інтелектуального розвитку дитини., Дитиноцентрована педагогічна система набуває партнерських способів взаємин, батьки залучаються до навчання та виховання для створення умов наступності у взаєморозвитку учасників освітнього процесу. Психологи та педагоги розробляють системи нових способів освіти з врахування вікових особливостей розвитку і домінування методу спостереження у вихованні та створення умов до самостійного дослідження світу, а педагогіка партнерства стає альтернативою у способах взаємодії між педагогом та вихованцем.

Усвідомлення необхідності реформування системи освіти передбачають оновлення професійної підготовки педагога, змісту, форм, способів, який має оволодіти поруч з предметними компетентностями і особистісною відповідальністю у професійній діяльності, ставити у пріоритет вікові та індивідуальні потреби дитини, сприяти створенню позитивної психо-емоційної атмосфери для якісного розвитку особистості у всіх проявах життєдіяльності, створюючи умови для формування особистого досвіду дитини у світорозумінні та активну соціальну позицію.

Тому, у ХХ ст. спектр педагогічних замовлень у суспільстві стає надзвичайно широким – від високоефективного навчання, раннього інтелектуального розвитку до емоційно сприяючого педагогічного наставництва, яке спрямоване на поступальний індивідуальний розвиток відповідно до можливостей дитини. Такий суспільний запит на альтернативні освітні системи сприяє утворенню нових педагогічних технологій, які мають зміст особистісно орієнтованих.

Розвиток системи і змісту навчання в процесі реформування у другій половині ХХ ст. відбувається в контексті запиту на освітню стратегію, тенденціями якої є:

- масовий характер освіти, забезпечення умов наступності;
- для задоволення потреб суспільства на предметно орієнтовані, особистісно орієнтовані технології сприяти науковим та практичним пошукам у виробленні варіативних навчально-виховних програм на усіх ступенях освіти;
- сприянні співпраці суспільству, вихованців та батьків у виробленні стратегії інтелектуального, морального, соціального, індивідуального, внутрішньо мотивованого розвитку особистості дитини (учня);
- орієнтація на створення сприятливих умов в самостійному освоєнні дитиною знань людства, активізація способів пізнавальної діяльності;
- адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості, створення умов для реалізації альтернативних педагогічних технологій.

Важливими стають пошуки науковців з урахуванням педагогічних напрацювань провідних дослідників: опора у процесі навчання на сенситивні періоди розвитку дитини в дошкільному віці (М. Монтесорі, Ф. Фребель, Г. Доман), застосування методів спостереження, активне використання ігрових форм як відкриттів у навчанні дітей в початковій школі (Е. Кей, Д. Ельконін, Х. Ланге), творчо-мистецькі методи розвитку особистості у період підліткового становлення (С. Френе, Ж.-О. Декролі, Р. Штайнер), застосування методів проектного навчання і колективного пошуку істини з метою формування кращих рис характеру (Дж. Дьюї, У. Кілпатрік).

Політичні та соціально-економічні зміни, які супроводжували ХХ ст., забезпечили передумови для змін традиційного способу здобуття освіти у виокремленні пріоритетних завдань: навчання навчатися, навчання працювати, навчання співіснувати, навчання

жити, які були сформульовані в контексті завдань європейської школи і визначені у доповіді провідного спеціаліста Ж. Делора на Міжнародній комісії «Освіта XXI століття» [16, с. 9]. Зміст завдання навчати навчатися полягає у виробленні вміння шукати, моделювати, оцінювати та застосовувати різноманітну інформацію; навчання працювати має на меті розвиток практичних умінь, здобуття досвіду у самообслуговуванні, життєвій здатності до бажання змінювати світ на краще, вдосконалювати природні задатки і здобувати професійні навички; навчання співіснувати полягає у розвитку таланту до налагоджування соціальних, дружніх і родинних стосунків, вихованні здатності до емпатії, вмінні знаходити власні шляхи розв'язання проблемних ситуацій, співпрацювати в колективі; завдання навчати жити відображене у створенні умов для вироблення у дитини власного світогляду, цілісного світосприймання, прагнення до застосування отриманих компетенцій у шляхетних справах, вміння усвідомлювати особистісний сенс буття, бути відповідальним за себе, усвідомлювати відповідальність за долю людства.

Запит суспільства та батьків вихованців на альтернативні способи отримання освіти, дискусійні питання щодо доцільності застосування державних стандартів у навчальних освітніх вимогах, способах реалізації принципів особистісно орієнтованого підходу в процесі організації освіти, надання права дитині творчо та варіативно інтерпретувати знання людства, створювати власні ідеї, реалізовувати самостійні освітні проекти, забезпечувати розвиток індивідуального потенціалу дитини впродовж періоду отримання освітніх послуг та в процесі соціального та морального зростання.

Позитивним у альтернативних педагогічних системах є їх варіативність у застосуванні в різних культурних традиціях і адаптованість до національних систем виховання, врахування індивідуальних потреб розвитку інтелекту, емоцій, творчості, фізичних можливостей. Виникають педагогічні системи, які мають авторські права і стають інноваційними технологіями в освітній практиці: педагогіка М. Монтесорі, вальдорфська педагогіка, «Школа успіху та радості» С. Френе, школа «Життя через життя» Ж.-О. Декролі, «Йена-план» П. Петерсена, гуманна педагогіка Ш. Амонашвілі, система «Діалогу культур» В. Біблера, Павлиська школа В. Сухомлинського та ін. [5, с. 5]. У науці і практиці впродовж десятиліть у різних країнах світу, маючи велику підтримку у громадських організаціях та батьківських спільнотах, новації у педагогіці

набувають популярності. Звернемося до аналізу вальдорфської педагогіки, яку вважаємо однією з найуспішніших впродовж століття і виконує запити суспільства сучасного, бо сприяє пізнанню культурологічних цінностей людства, створює умови для сенсорного, емоційного, інтелектуального, фізичного розвитку дитини. Випускники вальдорфських шкіл творчі, самостійно мислячі, з високим рівнем емпатії, вмінням застосовувати валеологічні знання у світобудівництві, що є актуальним у формуванні цілісного світогляду сучасної людини. Система вальдорфської педагогіки базується на білінгвальному мовному розвитку, заглибитися у процес розвитку культурних традицій рідного народу та світову скарбницю через мистецькі уроки, а широкий спектр занять з рукоділля, ліплення створює перспективу відчуття єдності минулого й сучасного, важливості усвідомлення культури свого народу і толерантне ставлення до культурних цінностей інших народів.

Вальдорфська педагогіка, яка має столітній досвід апробації у практиці багатьох країн світу, має універсальні ідеї, які дають змогу набувати їй популярності у більш, ніж ста країнах світу. За даними матеріалів Міжнародного форуму, який організувався до 100-річчя вальдорфської педагогіки «Навчати бачити світ, любити світ, змінювати світ» (25–26 листопада 2019 р.), «цей освітній рух нараховує 1100 шкіл та понад 2000 дитячих садків по всьому світу, став на сьогодні найбільшим незалежним освітнім рухом» [17, с. 4]. Зокрема, в Україні вальдорфські школи розпочали роботу у 90-их рр. XX ст. і набули офіційного статусу з 2001 р., так як увійшли в експеримент всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні». Міністерством освіти з 2015 р. рекомендовано до впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах України освітню програму «Вальдорфська педагогіка» для учнів 1–11 класів [12]. Враховуючи вимоги до освітнього процесу за державними стандартами в галузі навчальних предметів, Вальдорфська школа реалізує і головний принцип своєї педагогіки – особистісно орієнтований поступальний інтелектуальний розвиток здібностей учнів, забезпечення умов для формування культурологічної, емоційної сфер, створення умов для виховання вольових рис характеру.

Засновником і духовним лідером у створенні альтернативної до державних стандартів освітньої технології є Рудольф Штайнер (1861–1925) – австрійський доктор філософії, педагог, літературознавець, дослідник творчості Гете, засновник антропософії – наукове

вчення про розвиток дитини до межі «досконалості», де засади суб'єктивного ідеалізму як особисті прагнення творити добрі справи гармоніюють з об'єктивними цінностями людства про соціальну значимість індивіда в історії розвитку людства, а також віра в ідеалістичну місію існування людини як носія духу вищої нематеріальної субстанції.

На відміну від традиційної системи, вальдорфські школи відокремлювали її від принципів домінування передачі знань людства дитині через наслідування моделі соціального досвіду та релігійних догм до вироблення досвіду через інтерпретацію і практичне дослідження знань людства з урахуванням задатків кожної особистості та метод дослідження на практиці основних наукових правил та відкриттів, а також провідну роль естетичних наук (музика, образотворче мистецтво, спів, танці, ремесло) у процесі психо-емоційного розвитку дитини. Перед педагогом філософ ставить завдання усвідомлення соціальних змін та способів впливу на зростаючу особистість, яка має відчувати не керівну роль наставника, а разом шукати шляхи світобудівництва. Тому, «якщо хочете вплинути на майбутнє, неможливо задовольнитися поверхневими знаннями про світ – потрібно досліджувати його глибини» і процес освіти повинен мати не наставницьких характер, а методи налагодження співробітництва, бо «лише підтримка індивідуальних задатків, закладених в кожній конкретній людині, може розглядатися як освітня мета, а не світоглядні настанови релігійних інституцій чи суспільні засади авторитарних держав» [3, с. 18].

Сутність людини Р. Штайнер умовно поділяв на чотири виміри: фізичне тіло (самостійне існування тіла людини в просторі), ефірне тіло (сенсорні відчуття), астральне тіло (моральність, судження) і «Я»-тіло (філософія власного буття і відчуття своєї значимості у світобудівництві), які мають трактування домінуючого розвитку у певні періоди становлення людини. Такі періоди автор виокремив «проявами фізичного зростання: від народження до періоду зміни зубів (0–7 років), коли любов, мовленнєве середовище, створення умов для сприймання світу через музику, танці, естетичні предмети мають наслідувальну властивість; період розвитку характеру, творчості (7–14 років), коли у дитини на свідомому рівні відбувається формування образів через читання виховної та пізнавальної літератури, дослідження змісту алегоричних, повчальних текстів, тому педагоги, які супроводжують дитину повинні володіти

моральними цінностями і демонструвати їх у своїй життєдіяльності з ними; період формування світогляду (14–18 років), коли вироблення самостійних суджень щодо філософії буття людини і проєкції власної суспільно корисної діяльності, застосування здібностей та презентація світу себе як суб'єкта» [8, с. 10–11].

Умовно відлік практичної презентації педагогічної системи Р. Штайнера починається з 1919 р., коли в місті Штудгарт (Німеччина) була заснована перша школа, що впроваджувала ідеї антропософії, яка орієнтована на цілісний розвиток людини, коли мистецтво виховання здобувають педагоги, вихованці та батьки вихованців спільно в процесі взаємонавчання і взаєморозвитку. Успішність впровадження ідей антропософії у практиці гуманної педагогіки засвідчують досягнення її випускників і багаторічний запит суспільства на потребу в альтернативній системі, коли пізнання світу відбувається у певному ритмі, що підлаштований до фізіологічних змін організму дитини, дає змогу протікати у власному темпі, у процесі навчання здобувати практичний досвід, рухатися у саморозвитку без оцінних характеристик успіхів, мати для співпраці впродовж тривалого часу одного педагога-наставника, активно залучати батьків як рівноправних учасників виховного процесу.

## **2. Вальдорфська педагогіка в сучасній освіті**

Освітня громада святкувала столітній ювілей вальдорфської педагогіки (25–26 листопада 2019 р.), який об'єднав на Міжнародному форумі в Києві науковців Національної академії педагогічних наук України, педагогів-практиків Асоціації вальдорфських ініціатив в Україні, провідних спеціалістів Асоціації вальдорфської педагогіки Східної Європи. Демократичні тенденції розвитку сучасної системи української освіти передбачають популяризацію кращого європейського досвіду у процесі організації альтернативних шкіл і дошкільної освіти як першої ланки. Однією з таких систем є вальдорфська педагогіка, яка в Україні, починаючи з 2001 р. набула державного статусу і має представництво освітніх закладів у таких містах: Києві, Одесі, Кривому Розі, Вінниці, Львові, Івано-Франківську, Луцьку, Запоріжжі, Дніпрі та ін. Всеукраїнський експеримент «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» надав змогу адаптувати до українських реалій ідеї, підготувати спеціалістів до професійної реалізації, згуртувати громади для популяризації освітньої практики.

Так, як всі антропософські школи засновувалися на основі батьківської чи вчительської ініціативи і відображали потребу суспільства у вихованні та навчанні дітей на засадах гуманної педагогіки, яка створює умови освітнього простору для розвитку в колективі індивідуума, який може становлюватися у гармонії, пізнавати досвід людства та будувати власний світогляд без авторитарних методів впливу, а втілювати принцип суб'єктності у навчанні, розвивати уяву, здійснювати практичні дослідження та експериментувати, а вияв творчості дитини має на меті залучення дітей до розвитку природних задатків через предмети естетичного циклу.

Гуманістична педагогіка, яка має втілення в моделі вальдорфської школи, дає широкий простір для реалізації позиції дитини у процесі навчання й виховання. У контексті гуманістичної освітньої парадигми позиція педагога, який стає соратником і супутником дитини на шляху саморозвитку та пізнання і займає місце «поруч», а не «над» у освітньому процесі сприяє взаємонавчанню та взаємовихованню. Від майстерності вихователя у заохоченні до самостійних пошуків учнів та вмінні нести моральні цінності залежить якість організації саморозвитку вихованця, формування особистісних якостей дітей в процесі вікового зростання.

Освіта для розвитку суспільства виконує соціокультурні завдання, бо сприяє прогресу, поступу людства, проте моральні цінності мають природу духовного стрижня і їх усвідомлення має не менш важливе значення, ніж інтелектуальний розвиток, тому культурологічні цінності, які пов'язані з вихованням кращих рис характеру, національними цінностями, толерантним ставленням до багатокультурних традицій людства, мають у сучасному вихованні займати вагоме місце. Вальдорфська педагогіка, виховуючи людину цілісну: інтелектуальну, духовно багату, культурну, емоційно розвинену, самостійно мислячу та дієву, виконує ряд освітніх завдань для перспективи розвитку людства у майбутньому. Щоб діти, які отримують освіту, могли стати творцями, необхідно розвивати уяву, давати знання з мистецтва, формувати критичне мислення, а основи духовного розвитку стають світоглядом і проектують майбутнє як спосіб активної участі кожного у світобудівництві. Для вальдорфської школи актуальним є процес орієнтування поколінь на загальнолюдські цінності, які стають основою моральності, – жити з чистим сумлінням, демонструвати у взаєминах шляхетність, виявляти милосердя, небайдужість,

бажання творити добро, поважати людську гідність, духовні цінності та ін.

Виходячи з твердження, що культура є системоутворювальним елементом цілісного світобачення вихованця, то освіта у своїй меті передбачає освоєння цілісної картини світу. Людина культури є гуманною особистістю, оскільки культура є гуманістичним, людинотворчим феноменом. Вона полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей щодо кожної людини, діяльність якої є одночасно продуктом, творцем, головним джерелом культури. Освіта в такому контексті є культурним процесом, що здійснюється у культуровідповідному педагогічному середовищі, служить людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей.

Сучасна філософія виховання робить акценти на необхідності вивчати національну культуру, традиції свого народу, тому спрямовує педагогіку на виховання дітей у дусі національної культури, де загальнолюдська мораль має пріоритетне місце. Тому, унормування освітніх вимог між суспільствами, яке бажає прогресу та поступу, між вихованцями, які мають потребу у освітньому розвитку у власному темпі та з урахуванням потреб та можливостей дитини, між батьками вихованців, які прагнуть успішності та емоційно-морального комфорту в освітньому процесі, передбачають узгодження всіх вимог та вироблення стратегії освітнього впливу на всіх учасників у гармонійній тріаді «вчителі – вихованці – батьки». Культурологічні засади сучасного світу мають передбачають орієнтацію на етнопедагогіку та етнопсихологію, вивчення історії розвитку людства, прийняття духовних моделей розвитку світу в цілому та усвідомлення власної духовності. Вальдорфська педагогіка у своїй стратегії вирішує освітнє завдання у русі соціальної потреби від «людини знаючої» до «людини культури», яка окрім знань володіє способами презентації себе людству, вироблення світогляду на духовних засадах, бажанні усвідомлювати національну культуру та нести її світу.

Освіта для розвитку суспільства виконує соціокультурні завдання, бо сприяє прогресу, поступу людства, проте моральні цінності мають природу духовного стрижня і їх усвідомлення має не менш важливе значення, ніж інтелектуальний розвиток, тому культурологічні цінності, які пов'язані з вихованням кращих рис характеру, національними цінностями, толерантним ставленням до багатокультурних традицій людства, мають у сучасному вихованні



займати вагоме місце. Вальдорфська педагогіка, виховуючи людину цілісну: інтелектуальну, духовно багату, культурну, емоційно розвинену, самостійно мислячу та дієву, виконує ряд освітніх завдань для перспективи розвитку людства у майбутньому. Щоб діти, які отримують освіту, могли стати творцями, необхідно розвивати уяву, давати знання з мистецтва, формувати критичне мислення, а основи духовного розвитку стають світоглядом і проектують майбутнє як спосіб активної участі кожного у світобудівництві. Для вальдорфської школи актуальним є процес орієнтування поколінь на загальнолюдські цінності, які стають основою моральності, – жити з чистим сумлінням, демонструвати у взаєминах шляхетність, виявляти милосердя, небайдужість, бажання творити добро, поважати людську гідність, духовні цінності та ін.

Сучасна філософія виховання робить акценти на необхідності вивчати національну культуру, традиції свого народу, тому спрямовує педагогіку на виховання дітей у дусі національної культури, де загальнолюдська мораль має пріоритетне місце. Унормування освітніх вимог між суспільствам, яке бажає прогресу та поступу між вихованцями, які мають потребу у освітньому розвитку у власному темпі та з урахуванням потреб та можливостей дитини, між батьками вихованців, які прагнуть успішності та емоційно-морального комфорту в освітньому процесі, передбачають узгодження всіх вимог та вироблення стратегії освітнього впливу на всіх учасників у гармонійній тріаді «педагоги – вихованці – батьки». Культурологічні засади сучасного світу мають передбачають орієнтацію на етнопедагогіку та етнопсихологію, вивчення історії розвитку людства, прийняття духовних моделей розвитку світу в цілому та усвідомлення власної духовності. Вальдорфська педагогіка у своїй стратегії вирішує освітнє завдання у процесі соціальної потреби від «людини знаючої» до «людини культури», яка окрім знань володіє способами презентації себе людству, вироблення світогляду на духовних засадах, бажанні усвідомлювати національну культуру та нести її світу.

Виходячи з твердження, про те, що культура є системоутворювальним засобом у процесі формування цілісного світобачення вихованця, то педагогічна система передбачає застосування як цілеспрямованих спеціальних занять, так і залучення дитини до світу культури в комплексних заходах для вироблення компетенцій. Вальдорфськими педагогами здійснюється освітній процес з

акцентом на залучення дитини до світу культури: музичної, образотворчої, танцювальної, щоб емоційний розвиток та культурологічний стали основою світобачення. Сучасна програма виховання дітей дошкільного віку «Я у Світі» також один із чотирьох напрямів розвитку має культуру, що підкреслює співзвучність пріоритетів у освітньому процесу альтернативної системи та державної.

Українська система вальдорфської ініціатив набуває популярності. Так, у Львові засновано товариство «Крила», яке впроваджує теорію антропософії, об'єднує батьків дітей дошкільного віку, проводить семінари, концерти на відкритому повітрі, де запрошуються родини (<https://spadshchyna.lviv.ua/vryatuvaty-merkuriya-yak-inicziatyvna-lvivyan-zberegla-znakovu-skulpturu/>). В Івано-Франківську організований дитячий садочок без приміщення «Франківські волоцюги», які проводять певний час з дітьми у міських парках, скверах, знайомлять з природою, залучають до посильної суспільно-корисної діяльності (висадка весняних квітів в центральному міському парку), проводять родинні заходи на теми здорового харчування, активного відпочинку тощо (<https://www.facebook.com/volotsugy/>). В Луцьку журналістка, вальдорфська вчителька Ю. Марушко та евритмість О. Кільге щорічно організовуються навчальні семінари для батьків вихованців та громадськості, створено дитячий простір «Диво-сад» ([https://www.facebook.com/groups/687662064693573/permalink/2796644027128689/?comment\\_id=2797785077014584](https://www.facebook.com/groups/687662064693573/permalink/2796644027128689/?comment_id=2797785077014584)) з метою популяризації альтернативної системи освіти.

З гуманізацією виховання пов'язана актуалізація таких його головних функцій: прилучення вихователів і дітей до цінностей духовної культури свого народу, людства, виховання на цій основі духовності й моральності; соціальний захист прав і гідності дитини, забезпечення умов для повноцінного розвитку її фізичних, розумових і творчих здібностей; допомога дитині в її самовизначенні.

*Принцип демократизму*, на основі якого організована робота сучасної української Нової школи, має місце і практичному досвіді діяльності вальдорфських освітніх закладів. Партнерські стосунки між педагогами та вихованцями, яка демонструє взаємоповагу та довіру (думка дорослого цінна, бо у нього досвід, а думка дитини важлива, бо вона навчається, спостерігає і має власні порівняння, помічає асоціативні зв'язки між подіями).

Відсутність оцінок як у дошкільників, так і в процесі навчання дітей до восьмого класу. Адже, порівняння успіхів однієї дитини з успіхами іншої створює ситуацію невпевненості у власних силах, роздратовує того, хто ще не зрозумів, не встиг відреагувати на завдання. У пріоритеті виховання без визначення кращого, сильнішого, вправнішого, відсутність процесу змагальності. Також для виконання завдання дітям надається достатня кількість часу як індивідуальний підхід до самовираження і врахування темпераменту діяльності дитини.

*Принцип зв'язку отриманих нових знань з життям* реалізується у отриманні можливості практичної діяльності. Готових знань педагог не дає. Діти багато експериментують, досліджують. Заучування текстів ведуться тільки у віршованих формах з руханками; вальдорфці велику увагу приділяють вивченню німецької мови саме в системі віршування, співі з проведенням ритуальних рухів, які супроводжують зміст віршу. готових відповідей, які потрібно запам'ятати без аналізу (оцінка діяльності носить словесну вдячність за старанність та працю, за оригінальність та бажання продемонструвати результат; все, що діти засвоюють має практичний експеримент, продовжене у часі дослідження; знання інтегруються з уже отриманими фактами та дослідженнями, комбінуються у застосуванні); натомість – повага до індивідуальності дитини, відчуття команди у співпраці (врахування думки товариша, вміння колективно вирішувати проблему, висловлювати власну точку зору, чути і розуміти позицію іншого, яка може бути відмінною), використання гумору у навчанні, ритміка у організації щоденного співжиття у вправах, які мають повторюваність у відомих рухах, піснях, віршованих текстах з виховним спрямуванням, що сприяє урівноваженню та впевненості у моральних істинах, навіює бажання їх застосовувати; особиста відповідальність педагога за якість організації освітнього простору та створення атмосфери позитивної взаємодії дітей.

*Принцип активності* передбачає задіяння емоційної сфери до процесу сприймання, прийняття та усвідомлення знань є обов'язковим у роботі з дошкільниками. Гра на музичних інструментах (спеціальна флейті), слухання оркестрової музики, заняття співу є обов'язковими в освіті дошкільників. Удосконалення мистецьких знань та вмінь продовжуються у школі. Діти освоюють музику з простих інструментів, отримують змогу чути музику через слухання народних пісень, класичної музики, відтворюють ритміку. Також на

заняттях з евритмії (спеціальні музично-розвивальні ритмічні вправи) вивчають танцювальні рухи, перевтілюються в образи світу природи (міфічні персонажі з легенд), вчать синхронності дій тощо.

Особливою та постійною у роботі є вироблення практичних навичок за допомогою пряжі. Діти плетуть килимки, до їхньої діяльності залучаються і батьки. Вироби потім прикрашають кімнату, даруються близьким людям. Пряжа повинна бути натуральною. Ручна праця з нитками (в'язання, гачкування, вишивання), садівництво (догляд та вирощування квітів, спостереження природою, формування екологічної свідомості), гончарство (ліплять з воску, глини), валяння з вовни (один з найдавніших способів створення виробів, шляхом збивання і ущільнення непряженої вовни). Вся діяльність має достатню заглибленість і протяжність у часі, урізноманітнення форм подачі навчального матеріалу, відмова від шаблонів створюють гуманістичні умови організації діяльності.

*Принцип індивідуалізації освітнього процесу* проявляється у повазі до індивідуальних потреб дитини (інклюзивна освіта) виявляється у залученні до освітнього процесу дітей з особливими потребами. Гуманна філософія прийняття дитини, такою, якою вона є дозволяє педагогам сформувати у здорових дітей кращі риси характеру, пробудити шляхетність (уважність до потреб іншого, бажання допомогти, зрозуміти особливості фізичної недосконалості дитини з вадами). Вихователь ЗДО «Софія»(м. Київ, вул. Фруктова, 39а) каже: «Нам пощастило, у нас є хлопчик з особливими потребами».

Вияв здібностей і таланту має різновекторність проявів упродовж діяльності дитини, бо всі заняття включають вияв таланту дитини протягом дня через заохочення до співу, танцю, ручної праці, фізичних вправ, трудових справах. Спільність виконання дії є обов'язковою. Колективна діяльність індивідуальному темпі згуртовує дітей, об'єднує в пари. Діти спілкуються, допомагають, радяться, не поспішають з діяльністю, ставлять запитання вихователю.

Простір організований також за особливою традицією антропософської філософії, коли в приміщенні відсутні прямі кути (напружують емоційний стан), мінімалізовані прямі лінії (вікна, двері не мають правильної прямокутної форми), навіть бруси для дітей на майданчику не мають відшліфованої правильної конструкції, у них присутні сточені і зашліфовані сучки, адже у життєдіяльності людини немає досконалих симетричних форм у

більшості предметів. Важливим є використання натуральних матеріалів (відсутність пластмаси, штучних тканин). Матеріальне обладнання з дерева, бавовни, вовни, льону з використанням натуральних барвників.

Індивідуалізація залучення дітей зранку до спільного перебування у просторі ЗДО має спеціальний ритуал, який називається вправа-зустріч. Всі діти по чергово заходять до групи і педагог кожного бере з руку (тактильний контакт), дивиться в очі (візуальний), запитує про настрій, новини, відчуття (вербальний). Дитина може розповісти новину, що думала, коли крокувала до садочка, кого зустріла і чому здивувалася («Вже розквітли червоні піони», «Бездомний собака проводжав до воріт садочка», «Братик погано спав вночі і мама не встигла відпочити»). Коли всі прийшли, діти з вихователем стають у спільне коло і співають авторську пісеньку «Подяка Богові», в якій радіють тому, що можуть бачити прекрасний світ, спілкуватися, радіти, творити добрі справи, любити один одного. Потім педагог пропонує бажаним поділитися новинами, які діти бажать розповісти. За бажанням діти говорять про те, що вважають важливим у своєму житті. Переважно враження від зустрічей, планів на вихідні. Такі розповіді об'єднують дітей у товариство, дають змогу іншим зрозуміти їхні переживання, виховують вміння слухати, ділитися відчуттями, спілкуватися.

*Принцип залучення батьків до виховного процесу* має місце не тільки у спостереженні за творчими виступами, як у традиційних ЗДО, а й під час організації життєдіяльності (допомогу у створенні спеціального матеріального простору). Так, з глини батьки майструють хату-мазанку, в якій влітку прохолодно і діти переконуються у раціональності діяльності давніх українців. На Великодні свята виготовляють писанки для оздоблення території. Для дітей старшої групи обов'язковими є самостійне майстрування символічної іграшки (прощання з періодом дитинства), тому батьки підбирають матеріал, ідею втілення задуму. Батьки проводять збори, виносять пропозиції, малюють макети, обговорюють фактуру матеріалу, способи закупити тощо. Наприклад, на виготовлення коня потрібна дерев'яна заготовка з міцної фактури дерева (бук, клен, липа), із загином для голови. Замовлення вимагає угоди з майстром-столяром, робота виконується за кресленням. Для виготовлення морди коня потрібна вовна, яка годиться для валяння. Батьки обговорюють замовлення вовни, колорування. Грива коня з шерсті, очі з чорних об'ємних гудзиків. Підготовка організовує і

мобілізує батьків, надає важливості спільної праці. Така діяльність народжує творчі ідеї, робота дітей набуває великого значення для батьків. Зберігається спільність інтересів. Як освітнє завдання – освоєння технік народного мистецтва. Спільною діяльністю є і виготовлення ліхтариків, витинанок для вітражів, демонстрація майстер-класів з випічки, ручної праці, музичних та спортивних вправах батьки створюють простір, який налагоджує суб'єкт-суб'єктні взаємини.

*Принцип природовідповідності* у організації мобільного простору для учасників освітнього процесу: легкі переносні лавки на двох-трьох дітей, служать і як столи, і як сидіння; подушки, наповнені гречаною трухлюю для зручності сидіння на підлозі; секційні меблі, варіативне використання зонованих навчальних кімнат та коридорів школи), що створює можливості проводити заняття з навчання та розваг для педагогів, дітей та батьків вихованців; відродження національної культури (українські традиції у календарних шкільних святах, знайомство з народними ремеслами, вивчення традицій українського народу, розуміння їх змісту, впровадження у сучасне життя дітей та дорослих, подорожі у культурні центри з метою занурення у національні цінності, тематичне оздоблення у мистецькому відтворенні класних кімнат тощо). Перебування в екологічно обладнаному приміщенні, здорова і корисна їжа, режимність в організації життєдіяльності дітей, задоволення потреби у активному русі та самостійному дослідженні природного довкілля дають змогу дитині почуватися вільною, щасливою.

*Принцип наслідування* полягає у побудові життєдіяльності за зразками поведінки близьких, значимих для дитини людей. Тому, педагоги та батьки часто спілкуються про особливості психічного, творчого, емоційного розвитку кожного вихованця, педагоги враховують родинні традиції виховання, релігійні особливості культурологічного розвитку дитини в сім'ї під час організації колективних справ в ЗДО. Педагоги вальдорфського садочка популяризують здоровий спосіб життя (ранкову гімнастику, вживання здорової їжі, використання екологічно раціональних матеріалів у побуті), проводячи ініційовані як батьками, так і вихователями тематичні зустрічі. Так, як вальдорфська педагогіка заперечує ідею ранньої інтелектуалізації дитини дошкільного віку, процес наслідування має характер спільного залучення до творчої діяльності батьків та вихованців: процес виготовлення килима за

технологією ткацтва, проведення майстер-класів для батьків з техніки ручної праці валяння, вишивки, гончарства та ін. спонукають батьків до продовження наслідувальної творчої діяльності в домашніх умовах. Спільно виготовлені вироби за технологією народного ремесла мають практичне використання в побуті, для організації театрального дійства, у дитячих іграх.

Педагоги підкреслюють, події, описані в казці знаходять «відгук у дитячій душі, ... дитина виявляє своє ставлення до добра і зла. З казки бере дитина перші уявлення про справедливість і несправедливість» [22, с. 177], казки допомагають дитині «персоналізувати предмети і явища природи» [25, с. 110], щоб змінювати світ на краще, завдяки казці у дошкільників формуються «загальнолюдські цінності, почуття власної гідності, справедливості, небайдужості до навколишнього середовища, соціальна роль, індивідуальність, покращується психічний та емоційний стан, відбувається гармонійний розвиток» [10, с. 550]. Отже, розвиток уяви в дошкільному віці має ознаки комбінування отриманого дитиною наслідувального досвіду та створеного у світі казки дитячого бажання змінити дійсність за бажаним авторським сценарієм. Образи дійових осіб, які виникли у дитини після читання казок, оповідань, переосмислюються, персоніфікуються, дійсність набуває якісно нового змісту і на основі уяви створюються нові образи, реальність продовжують своє існування в іншому вимірі.

Знання про те, яким чином можна вплинути на процеси здорового формування дитячої уяви допомагають вальдорфським педагогам організувати розвиток дітей в ЗДО. Щоденним і обов'язком є читання казки на початку робочого дня (у спільному колі дітей та вихователя) і наприкінці перед відходом додому повторюють сюжет прочитаного і пригадують події, персонажі, діляться враженнями, які обдумали, осмислили і спроектували на власні знання та відчуття.

*Ритмічність* та передбачуваність організації робочого дня є важливою у процесі емоційного комфорту дитини. Р. Штайнер приділяв велику увагу ритму як умові існування людини в космосі, природі, особистому бутті, наводив приклади циклічності змін подій протягом доби, тижня, місячного циклу, семиріччя розвитку людини. Дотримання ритмічності в житті є однією з умов допомоги природнім силам організму в перші сім років життя дитини. Як процес дихання, що має «вдих», коли у першій половині дня дитина активно сприймає (нові враження від казки), осмислення,

дитяча гра і фізична активність, вільна діяльність, обід, «пауза» – це сон або відпочинок (переосмислення, душевний і тілесний спокій), «видих», коли дитина «приносить себе світові» (за Р. Штайнером), трансформувати отримані враження і думки у самостійну творчу діяльність. Тому, у методичній побудові режиму дня у дитячому садочку з дітьми середнього і старшого віку вранці відбувається традиційна індивідуальна зустріч (обмін враженнями, відчуттями, розповіді про вчорашні вечірні події тощо) у ранковому колі, мистецьке заняття, хоровод («райген»), який має сюжетну гру і пісню, («пальчикові гри», читання казки. Переважно ініціатором діяльності виступає дорослий, хоча побажання дітей враховуються. Висока активність дітей зранку не перешкоджає зацікавленню у діяльності. А у пообідній час «господарями» своєї діяльності стають діти у вільній грі, фізичній активності на спеціально обладнаному майданчику (колоди, пеньки, плавні гриби і насипи, перекладини, бруси, мотузки, велика пісочниця, дерев'яні, глиняні, солом'яні споруди тощо). А вихователь вибирає для себе якусь корисну справу (шиття, вишивання, ткацтво, розчісування вовни у підготовці до декоративної роботи, догляд за рослинами). Деякі діти також можуть долучитися (принцип наслідування). У такі творчі спокійні моменти педагог може пригадати сюжет казки, прочитаної зранку, запитати враження, навести дітей на роздуми та асоціації.

Тиждень також має ритмічність: у понеділок заняття живописом, вівторок – ліплення з воску, середа – евритмія (спеціальне заняття, розроблене вальдорфськими педагогами, де поєднані танці як демонстрація настрою, переживань людини, слухання музики, уява образів, наслідувальні звуки, вправи для відчуття вправності власного організму в просторі), четвер – випікання печива, п'ятниця – ігри з вивченням німецької мови.

Календарний рік складається також з ритмів, так званих епох: Урожаю, Михаїла (ліхтариків), Різдва, Зимових ігор, Зустрічі весни. Кожна епоха має для розучування певні пісні, казки, традиції оформлення кімнати, свої хороводи. Кульмінацією епохи є свято, на яке запрошуються батьки. Як правило, епоха має дійство, пов'язане з казковим сюжетом. Наприклад, осіннє свято має прив'язку до світу Гномів, які дуже популярні у казковому епосі братів Грім. Вихователі вальдорфських садочків часто пишуть авторські сценарії, пісні, танці для таких подій. Казки мають повчальний характер, їхній сюжет знайомий старшим братам і сестрам вихованців, батькам, які вже мають досвід перебування у ЗДО. Часто зал повторює знайомі



пісеньки, слова, які легко запам'ятовуються, лірично звучать, пригадують свою участь у дитинстві. Дійство об'єднує учасників настроєм, містичністю, добрим виховним як заклик на творіння гарних справ.

### **3. Методичні примови виховання за вальдорфською системою**

Казка у життєдіяльності дошкільників займає провідне місце. Розпочинається день з налаштування на казковий манер. Дитина потребує казки, бо світ уяви починає розвиватися, а зміст пригодницьких, героїчних, фантастичних казок допомагає поєднати бажане і дійсне, домалювати перспективу. Вальдорфські садочки у добірці казок мають авторські твори Братів Грім, Г. Андерсена, Ш. Перо, В. Гауфа, а також українські народні казки.

Мандруючи до дитячого садка у дитини казка уже починається, коли вона відкриває великі гарні дерев'яні незвичайної форми двері і заглядає крізь кольорове вітражне скло, то вже включається уява: Хто там? Може Попелюшка, Білосніжка чи герой вчорашньої казки? Р. Штайнер писав: «Весь світ, окрім людини, є загадкою, справжньою світовою загадкою, а сама людина – її розгадкою» [3, с.12]. Приміщення, де діти переодягаються також має казковий антураж: оформлені відповідно до тематики місяця декоративні куточки (весною: гілочки верби з гніздечком пташки, чарівні квіти, трави). Прочиняє дитина двері і чарівний передзвін ніжною мелодією дзвоників, які висять при вході. Привітання вихователя: «Доброго ранку! Сьогодні на тебе чекає чудовий день з новими знахідками та відкриттями. Хай щастить!». Атмосфера казки зримо і незримо присутня: приміщення має чарівні несиметричні вікна, стіни пофарбовані у пастельні кольори з переходом відтінків від салатого до ніжно персикового, від голубого до тепло жовтого. Куточок тематично об'лаштований: гноми, ліхтарики, сніговички, пташки, янголята, які майстерно виготовлені руками вихователя, батьками з допомогою дітей. Змінність персонажів є календарною відповідно до епохи, яка має довгу тривалість, тому діти задовольняють свою уяву грою з тематичними героями. А казки, які розповідає вихователь щоранку доповнюють фантазію. У другій половині дня можна повернутися до сюжету, створити свою гру, щоб відчувати переживання, доповнити своїми оповідками, які потім можна розказати рідним вдома.

Ще один цікавий методичний прийом використовують вальдорфські педагоги. На окремому дерев'яному столику, що накритий

легкою прозорою тканиною (переважно марлева накидка, пофарбована у один відтінок: голубий, рожевий, салатовий, фіолетовий). Герої казки вирізані з дерева фігурки (гноми, лисиця, вовк, їжак, ведмідь, козлик та ін.). Казка може ежиги, коли вихователь розповідає казку з участю дійових персонажів, відтворює інтонацією звучання голосу, манеру швидко чи протяжно вимовляти звуки. Театральна майстерність педагогом виробляється роками вдосконалюється і потребує тренувань. Така казка захоплює не тільки малих (молодший вік) слухачів, а й викликає цікавість у старших (середній та старший дошкільний вік). Згодом, діти самостійно розказують казку, використовуючи героїв, придумують їм нові слова, продовжують сюжетну лінію казки.

Мова вихователя для розповіді казки повинна бути літературною, інтонаційно багатою, хоча і не гучною (важливо розказувати казку не дуже голосно, а дещо таємничо). Педагог вальдорфського приватного дитячого садочка «Соняхи» (м. Київ) радить казку розповідати спокійним, дещо затяжним голосом, без зайвого драматизму. Мова казки як авторської, так і народної завжди жива, сповнена цілющими образами, які активізують уяву, у казці присутній легкий гумор, який підсилює позитивний настрій, а діти його легко схоплюють. Не менш важливим є дія та рухи, які доповнюють, «оживлюють» події. Яскравих деталей у казці завжди небагато, вони акцентують увагу дитини. Кінець казки завжди є щасливим. І під прозорою тканиною герої казки ховаються до наступної зустрічі. Наприкінці, переважно завжди, звучить пісенька. У тій пісні заспокоюються емоції, оплески для кінця казки є зайвими, бо вони порушують ритміку заспокоєння вражень і бажання дитини додумувати і уявляти. Цю атмосферу педагоги називають атмосферою спокою, яка буде зреалізована у наступній стадії вільної гри у післяобідній час.

Для декорацій у садочку є цілий стос різнобарвних одноколірних тканин (метрової довжини та ширини з прорізком по центру для голови). Такий атрибут має широке творче використання під час проведення занять з евритмії, проведення інсценізації казки як театральне дійство (в кінці епохи), для сюрпризного моменту чарівності настрою в розповіданні казки на столику із захованими героями).

Вадливою в організації діяльності дітей в умовах освітнього закладу є гра, яку Р. Штайнер визначав у процесі розвитку дошкільника як особливу: «діти живуть в гри» [9, с. 75]. Дорослий має інші відчуття, бо

в гру входить свідомо, проявляючи ініціативу, керуючи, перевтілюючись в образи. Його участь є штучною, відстороненою, зумисно організованою. Діти віддаються грі цілісно, емоційно правдиво, занурюються і вірять в своє ігрове образне перевтілення. В грі віти «видихають»[9, с. 76] те, що вони відчули, почули, сприйняли ззовні, що залишило у їхніх думках та відчуттях враження.

Казкова гра дає змогу педагогу і батькам спостерігати і аналізувати виховні впливи змісту казки, доносити зміст моральних цінностей, проговорювати можливі варіанти життєвого використання добрих вчинків у діяльності. Вальдорфські педагоги у грі з дітьми використовують авторські вірші, в яких передається у ритмічних формах заклик, настанови («Йти до світлої мети допоможуть всі світи (природи)», «Будь сміливим ти завжди, щастя людям принеси», «Для любові і добра творить наша дітвора»).

Отже, у методичній підготовці вальдорфські педагоги вивчають антропософську теорію Р. Штайнера, яка виокремлює період першого семиріччя як особливий у вихованні відчуттів, створенні розвивального середовища, яке має на меті засобами народного мистецтва, казки, вільної дитячої гри посприяти задоволенню потреб у гармонійному розвитку. Педагоги керуються принципами гуманізму у прийнятті кожного вихованця як суб'єкта, ознайомитися з особливостями культурологічного виховання у сім'ї, щоб посприяти задоволенню природних потреб у допитливості, самовираженні здібностей, сенсорному розвитку.

Про гуманістичні пріоритети виховання. Сучасні загально-теоретичні проблеми педагогіки пов'язані з філософським поглядом на особистість як на найвищу цінність суспільства, суб'єкт історичного і культурного розвитку. В педагогіці це відображене у принципі гуманізації виховання – олюдненні виховних стосунків, визнанні цінності дитини як особистості, її прав на соціальний захист, щастя, розвиток здібностей, індивідуальності. З гуманізацією виховання пов'язана актуалізація таких його головних функцій: прилучення вихователів і дітей до цінностей духовної культури свого народу, людства, виховання на цій основі духовності й моральності; соціальний захист прав і гідності дитини, забезпечення умов для повноцінного розвитку її фізичних, розумових і творчих здібностей; допомога дитині в її самовизначенні.

Провідні напрями у стратегії розвитку вальдорфських шкіл впродовж десятиліть має відгук у сучасній методиці діяльності Нової української школи, зокрема:

– партнерські стосунки між педагогом та учнем, яка демонструє взаємоповагу та довіру (думка вчителя цінна, бо у нього досвід, а думка учня важлива, бо він навчається, спостерігає і має власні порівняння, помічає асоціативні зв'язки між подіями);

– відсутність оцінок, змагальності, готових відповідей, які потрібно запам'ятати без аналізу (оцінка діяльності носить словесну вдячність за старанність та працю, за оригінальність та бажання продемонструвати результат; все, що діти засвоюють має практичний експеримент, продовжене у часі дослідження; знання інтегруються з уже отриманими фактами та дослідженнями, комбінуються у застосуванні); натомість – повага до індивідуальності дитини, відчуття команди у співпраці (врахування думки товариша, вміння колективно вирішувати проблему, висловлювати власну точку зору, чути і розуміти позицію іншого, яка може бути відмінною), використання гумору у навчанні, ритміка у організації щоденного співжиття у вправах, які мають повторюваність у відомих рухах, піснях, віршованих текстах з виховним спрямуванням, що сприяє урівноваженню та впевненості у моральних істинах, навіює бажання їх застосовувати; особиста відповідальність педагога за якість організації освітнього простору та створення атмосфери позитивної взаємодії дітей;

– задіяння емоційної сфери до процесу сприймання, прийняття та усвідомлення знань, особливо у початковій школі; навчання гри та флейті та робота з нитками (в'язання, гачкування, валяння, вишивання), садівництво (догляд та вирощування квітів, спостереження природою, сортування сміття, здорове харчування, фізична культура, формування екологічної свідомості); урізноманітнення форм подачі навчального матеріалу, відмова від шаблонів навчальної інформації (класичних підручників), використання енциклопедичних знань та авторських розробок вальдорфських педагогів;

– активна участь батьків у шкільному житті виявляється у залученні не тільки до виховних заходів, а й навчанні під час проведення практичних вправ (спорудження будинку, як фінал проекту, виготовлення ліхтариків з дерева, скла, глини, витинанки для вітражів, майтер-класи з випічки, ручної праці, музичних занять тощо, а також щоп'ятниці зустрічі батьків у класі у неформальній обстановці (пікнік, екскурсія, катання на саморобній гірці, яка споруджується з лавок тощо);

– повага до індивідуальних потреб дитини (інклюзивна освіта), розвиток у власному темпі (час для виконання домашніх завдань має

протяжність у часі, способи вирішення – самостійно, з допомогою батьків, з додатковою допомогою педагога);

- вияв здібностей і таланту має різновекторність проявів упродовж діяльності дитини в школі, бо всі заняття включають вияв таланту дитини протягом дня через заохочення до співу, танцю, мовленнєвих і математичних вправ, дають змогу виступити з цікавою інформацією за темою уроку і у дотичних темах, довільність інтерпретації домашнього завдання, яке може розширити інформацію для дослідника і сприяє у самостійних виступах з презентацією її іншим;

- свобода вибору навчального матеріалу, який має тяглість з попереднім досвідом дітей, інтегрує знання з інших предметів, а також узгоджується з навчальною програмою;

- організація мобільного простору для учасників освітнього процесу (лавки, подушки для першокласників, секційні меблі, варіативне використання зонованих навчальних кімнат та коридорів школи), що створює можливості проводити заняття з навчання та розваг для педагогів, дітей та батьків вихованців; відродження національної культури (українські традиції у календарних шкільних святах, знайомство з народними ремеслами, вивчення традицій українського народу, розуміння їх змісту, впровадження у сучасне життя дітей та дорослих, подорожі у культурні центри з метою занурення у національні цінності, тематичне оздоблення у мистецькому відтворенні класних кімнат тощо);

- активне застосування проектних технологій у навчально-виховному процесі (навчання епохами дає змогу зануритися в тему, досліджувати, спостерігати, експериментувати та як підсумок – створювати продукт знань як власний досвід; основний урок, який має тему і триває в часі без конкретних часових обмежень, а враховує ініціативу, індивідуальний ритм та бажання активної дії дітей, вчитель регулює форми організації діяльності, слідкує за досягненням основної мети; батьки залучаються до організації та розширення можливостей отримання ґрунтовних знань дітей: екскурсії, театральні вистави, здорове харчування в школі, створення «розумного» освітнього простору, проведення майстер-класів батьками, які мають здібності чи талант до виконання певної діяльності).

На прикладі діяльності Вальдорфських шкіл розглянемо методичні умови побудови освітнього процесу: київська школа № 203, де з вересня 2017 р. працюють вальдорфські класи, школа

«Явір» (70 учнів). У першому класі навчаються 22 учні, серед дітей є хлопчик з особливими потребами, класовод: пані Наталя. Під час знайомства я почула цікаву думку: «Нам пощастило, що в клас прийшов хлопчик з особливостями розвитку, адже діти крім освіти отримують змогу розвинути і кращі якості людського характеру, стати уважнішими, доброзичливішими». Така позиція вальдорфського педагога випереджає сучасні нормативні положення нової програми «Української школи», в яких рекомендовано залучати до освітнього процесу в школах дітей з особливими освітніми потребами.

Хід процесу навчання:

Урок-зустріч

- зустріч (вітання за руку, виголошення фрази, яка передбачає з'ясування думок та переживань дитини, які є актуальними в даний момент);

- всі сідають на свої місця: лавки та великі подушки наповнені гречаним лушпинням;

- запитання педагога: Що відбулося з вами зранку? Хто хоче поділитися? Кілька дітей розповідали про домашні розмови з батьками, кого зустріли дорогою до школи;

- запитання педагога: Чи є такі, що не виконали домашнього завдання? (5 учнів підняли руку). Педагог каже їм залишитися після уроків;

- проведення ритуалу-зустрічі: діти стають в коло, беруться за руки, співають пісню (О, Сонце, любе світло освітлює весь день. Шаную я, о Боже, ...і маю спрагу я до праці і знання), яка супроводжується рухами рук до неба, до всіх, до серця;

- пісня «Вербовая дощечка» виконується усіма, діти ходять за руки ланцюжком між лавками; читають авторський вірш хором на німецькій мові про частини тіла; німецька пісня про кольори з рухами до середини кола;

- «Подояночку» співають і танцюють (хто давно не був Подояночкою і хоче бути піднімають руки і по черзі виконують ведучу роль);

- під музичний супровід вчителя «Ми подушки беремо і на лави кладемо», беруть флейти (пентафонічні, які мають спеціальне звучання, щоб не було фальші під час виконання творів: «до», «фа»; у третьому класі будуть грати на діатонічній флейті, яка має точніше звучання) і спільно виконують мелодію «Сова і лелека», де під час закритих отворів під час виконання мелодії почергово відкриваються

мізинцями отвори. Діти слухають звучання і частотність зміни звуків. Вчитель мелодично на розспів розмовляє, коли звертається із зауваженням до учня. Ще виконують мелодію «У зеленому садку сидить котик в холодку», яку розучували минулого заняття;

- протирають флейти, складають у чохла, які їм зв'язали батьки;

Основний урок (до 1 год):

- вчитель пропонує наступне завдання: «Слухаємо вірш із Книги віршів (добірка авторських віршованих творів про весну) і разом записуємо текст в зошити (робочі, які зберігаються в школі); діти пишуть спеціальними кольоровими восковими крейдами, а вчитель на чорній матовій дошці кольоровими крейдами записує текст: «Все навколо зеленіє, Річка ллється і шумить. Тихо, тихо вітер віє і з травою гомонить. Як тут всидіти у хаті, Коли все живе, цвіте, Скрізь дзвенять пташки крилаті, Сяє сонце золоте?» Обрамлюють чистий аркуш одним із кольорів, текст списують за вчителем і проговорюють, фрази відтворюють різними кольорами (двома). Вчитель пише і поступово витирає верхні рядки, запитує чи всі встигають списувати. Опора на повторювання, ритм, а не на довільності виконання. Педагог мало коментує, спокійний голос, чіткість вимог. Вчитель: «Хто дописав, піднімає руку і я перевірю правильність». Діти самостійно встають і кладуть на свої полицки робочі зошити. Пишуть – вдих; зібрали зошити – видих;

- сіли на подушки по-турецьки, вчитель розповідає казку Братів Грім;

- спільно виконують вправи і співають пісню, руки навхрест на плечах, чекають на всіх («Дякую, Олеже») німецька пісня подяка Богу на українській співають: «Світло на небі, світло в мені, я подарую світло землі».

Перерва (сніданок). До шкільного сніданку щодня один з батьків готує додаткові страви для всіх (оладки, пиріг, овочі та фрукти нарізані) в окремих боксах, бо діти довго в школі, мають змогу перекусити пізніше і з'їсти здоровішу їжу на сніданок.

Урок евритмії (пані Ольга) (приблизно 45 хв):

- вітання рухами і примовка;

- одягаються в світло зелені балахони і отримують завдання від вчителя: «До мене підходять ті, в кого сьогодні суконка. До мене підходять ті, в кого є одяг зеленого кольору. До мене підходять діти в шортах і т.д.»;

- хлопчика із аутизмом одягають двоє дітей (вони завжди йому допомагають);

– з собою беруть чешки в полотняних мішечках, які їм пошили батьки і йдуть в танцювальний зал, там перевзуваються;

– пропонується гра, кодове слово «Мишка» передбачає зупинку гри. Вчитель розповідає історію: «Далеко в горах є будиночок. У ньому жила Мишка зі своїми маленькими дітками. Вона варила їсти. Дала спочатку третьому Мишенятку. Потім всім по черзі». Діти сідають у коло і одному дає вчитель іграшкову мишку, яку він повинен пронести три кола під музику і непомітно покласти позаду когось. Якщо встигає обігнати коло і той, в кого Мишка не повертається, – вполював, сідає в коло;

– один хлопчина (Григорій) неслухняний. Покарання: «Виходь з кола і сідай на стілець». Через деякий час відходить до вчителя і просить вибачення, обіцяє не заважати (неслухняний далі і перепрошується ще кілька разів, кожен раз підходить до вчителя і визнає власну неправоту);

– діти сідають в коло, гра із завданням: один учень, до якого непомітно доторкається вчитель має пробігти чотири кола, на другому до нього приєднується той, хто поруч сидів, біжать боком з приставним кроком і т.д.;

– пісню про Гнома співають діти з вчителем і роблять відповідні рухи: «...на праву ногу черевик вдягнув...»;

– у кого білі чешки роблять вправу під віршик про Гнома, який закриває вікна на першому, другому, третьому, четвертому поверсі, на стриху маленьке віконце, потім за текстом II куплета відкривають вікна поступово з верхніх до першого поверху (вірш авторський, довільний текст);

– перезуваються, один учень збирає мішечки з чешками і несе;

– прощаються, дякують музичному керівнику, який супроводжував заняття грою;

– йдуть з пані Ольгою до класу.

Йде підготовка до походу на вихідні з батьками. Такі заходи є звичними, бо кожна п'ятницю батьки мають змогу зустрітися в класі з вчителем і поспілкуватися у неформальній обстановці. Відповідно, об'єднуючись у товариство, батьки розуміють освітні завдання, пропонують свої заходи на вихідні, спілкуються, проводять спільно з користю час (подорожують, готують козацькі страви, відвідують етнографічні музеї, споруджують намети тощо).

Букви вчать у I класі впродовж року не за алфавітом, а за частотою вжитку. На одну букву – 3 заняття (зображення букви, тематичний малюнок, вірші, малі віршовані форми з виділеним звуком). Малюнки мають відтворення зі звучанням звука чи певною



вражаючою духовною тематикою: А – ангел, Ш – шум, В – вітер, Ф – фея, П – повітря.

Математика: цифри, геометричні фігури, симетричні зображення, прямі, дуги.

З 1 до 12 класу розклад містить: 1/3 – ремесло, 1/3 – музика, евризм, 1/3 – предмети (життєва компетенція).

Щомісяця завершується епоха (письма, математики, історії, фізики). Результати діяльності обговорюються з учнями, а загальні результати презентуються батькам наприкінці навчального року: Що зацікавило? Що викликало труднощі? Що нового дізналися?

Вальдорфська школа «Софія» (Київська школа № 195). Частина школи є звичайна, а другу частину займає альтернативна школа. Труднощі в організації освітнього простору. Відгуки батьків на Інтернет-сторінці звичайної школи менш схвальні, ніж вальдорфської.

З клас (24 учні). Вчитель: пані Ірина, досвід роботи – 10 років.

Хід навчального процесу:

Урок-зустріч

– 9.00–9.30 – авторська вистава дітей 2 і 3 класів про Весну, зміни в природі, чарівність світу;

– 9.30 – урок-зустрічі: троє палять свічку і бажаючи читають вірші про весну, гасять свічку;

– хором читають вірш «У долині село лежить» І. Франка, згадують про річницю смерті відомого поета у травні;

– вчитель вітає хлопчика Петю з видужанням, питає у однокласників про стан здоров'я інших, які не на занятті (хворіють на кір);

– перевірка домашнього завдання (виготовлення будинків з гіпсу та гілочок для певного призначення – будиночок, що дихає, землянка, іглу тощо). Діти демонструють вироби, описують, кого можуть там поселити, як там буде житися, які переваги. Деякі будинки вже є на виставці в класі, час для виконання був протягом тижня;

– вчитель з рукоділля (пані Олена) нагадує дітям, які ще не виконали певну роботу і не завершили виготовлення виробів, будуть з нею займатися після уроків.

Перерва на сніданок (10.00–10.15) і діти йдуть до шкільної їдальні, де батьки приділяють увагу покращенню харчування школярів (свіжі овочі, фрукти).

Урок праці: прибирання на території школи біля нового млина, який діти разом з батьками споруджували напередодні. Вчитель разом з дітьми носять каміння, дрібні рештки від роботи з деревом тощо. Дівчинка поранила ногу, пішли в клас і обробили рану, не робили з події проблеми.

Основний урок (11.30–12.30)

Письмо. Тема: «Будинок» (продовження):

– робота з новим текстом. Рамочка для роботи. Діти пишуть перовими ручками і нові слова крейдами кольоровими, вчитель – крейдами (білою та кольоровими) на дошці. Пропонує текст для спільного опрацювання, продовження речень здійснюють діти разом з вчителем. Правила роботи: слухаємо частинами текст, який пропонує вчитель, діти можуть доповнювати, перепитувати, але, коли хочеш щось сказати – підніми палець. Зміст текст про те, з чого складається будинок, які складові даху, стін, фундаменту тощо. Діти використовують свій досвід спостереження і пропонують нові речення (наприклад, дах буває не тільки з черепиці, бляхи, шиферу, дерева, скла, а може бути із землі, на якій росте трава і пасуться кози, дівчинка бачила такий будинок, коли подорожувала з батьками в Італії). Діти слухають пояснення дівчинки, можуть записувати таку версію структури даху, а можуть засумніватися і захотіти пізніше про це подивитися інформацію. У кожному абзаці, де говориться про частини будинку, одне речення діти пишуть самостійно, те, що вважають за доречне. Вчитель пропонує вправу на асоціативне мислення: будинок – це модель за функціонуванням схожа на людину, бо голова, тулуб і ноги; дерево, бо крона, стовбур і коріння. Діти говорять про сонячні батареї, розуміють їх функцію, тепло збереження вікон та дверей будинку. Під час обговорення складників фундаменту, діти не можуть пригадати з чого складається бетон (пісок, вода, гравій і ...). Вчитель чекає, діти не кажуть, тоді вона пропонує залишити порожнє місце у тексті і піти разом поглянути на перерви на процес будівництва, що проходить поруч і з'ясувати складник бетону;

– вчитель дає завдання для роздумів: «Сьогоднішній текст має спільність з іншими текстами, які ми опрацьовувати. З якими і у чому?» Діти: «Притча про людину і птаха, бо там також говориться про домівку», «Про енергозбереження і утеплення будинків до зими», «Про подорожі у інші країни і про те, що в них є цікавого»;

– вправи для розминки: 1) співають пісню німецькою мовою про пилку, яку потрібно брати вдвох і пиляти дрова, що у домі було тепло

(синхронні рухи, ритмічна мелодія, діти знають текст пісні і підспівують); 2) пісня про Христа з оплесками, синхронними вправами; 3) читають вірш українською про дім як фортецю (починають всі разом, потім групами, по одному); 4) діти скачуть і читають вірш, де вікна широкі і двері завжди відчинені (в парах з рухами); 5) вірш про дім, який міцно стоїть на землі, «боронь його, Боже від блискавиці»...; 6) пісня-жарт з рухами про те, як «Немудрий збудував собі дім на піску, і дощ полив, і вода піднялась, і дім цей упав. А мудрий свій дім на скелі збудував...»; 6) вірш-жарт читають всі разом О. Степанович про те, як базіка будував собі дім (з рухами).

Перерва. Залишаються ті діти, хто не справився з домашнім завданням і не виконав завдання з ремесла. Решта дітей, не поспішаючи, ставлять свої речі на місця, розходяться додому.

Альтернативна освітня система вальдорфської педагогіки є добрим прикладом гармонійного налагодження взаємин між педагогами, учнями та батьками, коли виховні завдання вирішуються в тріаді, об'єднують однодумців, які взаємонавчаються, пізнають світ, себе в ньому, дбаючи про духовність (початок дня з молитвою), піклуючись про кожного без осуду, очікуючи моменту урівноваження емоцій та поведінки (випадок з непослухом Григорія).

Навчання без підручників, без оцінювання із сталим педагогічним складом впродовж восьми років, навчання предметів на основі інтегрованих знань, розвиток умінь та навичок практичного життя та формування культурологічних цінностей на заняттях з ремесла, музики, танців, піклування про здоровий спосіб життя на спеціальних заняттях з фізичної культури (ботмерівська гімнастика) та на уроках з евритмії створює умови розвитку фізичної досконалості, взаємодовіри, відчуття можливостей організму. А весь процес освіти у вальдорфській школі є альтернативною системою, в якій діти вчатьс я товаришувати, а виховна система унеможливує змагальність, порівняння з успіхами інших, індивідуалізуючи процес навчання, згуртовуючи учнів навколо спільних корисних справ.

### **Висновки**

Вальдорфська педагогіка в українському освітньому просторі набуває популярності завдяки гуманістичним засадам у організації процесу отримання знань дітьми та сприятливими умовам у індивідуальному розвитку, де перевага надається вихованню

благородних рис характеру людини, а ознайомлення з основами місцевства та формування культурологічних засад буття людини створюють умови для гармонійного розвитку дитини. Виходячи з твердження, що культура є системоутворювальним елементом цілісного світобачення вихованця, то освіта у своїй меті передбачає освоєння цілісної картини світу через культурологічний вплив. Вона полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей щодо кожної людини, діяльність якої є одночасно продуктом, творцем, головним джерелом культури.

Важливою є особиста відповідальність педагога за якість організації освітнього процесу сприяє покращенню професійності вчителів, зростає прагнення до самонавчання, а у співпраці з батьками вихованців, які активно залучаються до освітнього процесу, народжуються нові способи вирішення виховних проблем.

У сучасному технологізованому світі, коли людина втрачає впевненість у власних можливостях побудови себе як щасливої особистості, система вальдорфських освітніх закладів стає актуальною і викликає інтерес та підтримку громадських організацій, має тенденцію до розширення. Вона служить добрим прикладом альтернативної педагогіки, яка в умовах освітньої практики надає глибокі знання через практичні дії, знайомиться з культурними традиціями свого народу і вивчає культурологічну спадщину світу, розвиває моральність та формує активні життєву позицію вихованців, об'єднує у співрозвитку педагогів, батьків, учнів, є однією з кращих моделей практичного втілення гуманної педагогіки.

Успішність впровадження ідей антропософії у практиці гуманної педагогіки засвідчують досягнення її випускників і багаторічний запит суспільства на потребу в альтернативній системі, коли пізнання світу відбувається у певному ритмі, що підлаштований до фізіологічних змін організму дитини, дає змогу протікати у власному темпі, у процесі навчання здобувати практичний досвід, рухатися у саморозвитку без оцінних характеристик успіхів, мати для співпраці впродовж тривалого часу одного педагога-наставника, активно залучати батьків як рівноправних учасників виховного процесу.

### **Література**

1. Березівська Л. Д. Чепіга (Зеленкевич) Яків Феофанович. Українська педагогіка в персоналіях: навч. посіб. в 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. Кн. 2. С. 89–100.

2. Брюн Д., Лихтхарт А. Живопись в образовании. Опыт вальдорфской школы. Пер. с англ. Е. Мезенцевой, Г. Волковой. Киев : Наирі, 2006. 200 с.
3. Вальдорфські школи: запитання і відповіді / пер. з англ. Н. Мальцевої. Київ : Вид-во «НАІРІ», 2008. 236 с.
4. Гозак С. Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх навчальних закладах України : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.02.01 «Гігієна». Київ, 2006. 20 с.
5. Дудник Н. Сучасні технології дошкільного виховання : навчально-методичний посібник (курс лекцій). Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. 208 с.
6. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты. Харьков : Бизнес-Информ, 1997. 300 с.
7. Загвоздкин В. Педагогико-антропологические и дидактические аспекты процесса обучения в вальдорфской школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2009. 161 с.
8. Карлгрен Ф. Воспитание к свободе. Москва : Парсифаль, 1995. 272 с.
9. Краних Э. Антропологические основы вальдорфской педагогики. Пер. с нем. Е. Конюховой; общ. ред. В. Загвоздкина. Киев : Генеза, 2008. 280 с.
10. Литвишко О. Казка як засіб соціалізації дітей старшого дошкільного віку. *Young Scientist*. № 4 (31), квітень, 2016. С. 549–553 с.
11. Мезенцева О. Гармонізація педагогічних впливів на дитину з позицій антропології Рудольфа Штайнера. Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 21 жовтня 2014 року, Київ. Запоріжжя : Дике Поле, 2015. 220 с. С. 79–91.
12. Наказ МОН України від 02 липня 2014 року № 780 «Про затвердження Типових навчальних планів Вальдорфських загальноосвітніх навчальних закладів I–III ступенів» URL: [https://zakononline.com.ua/documents/show/26279\\_\\_26279](https://zakononline.com.ua/documents/show/26279__26279)
13. Новосельська В. Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Київ, 2004. 20 с.
14. Осипов А. Антологія духовності: монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могилі, 2008. Кн. 1. 240 с.

15. Передерій О. Вальдорфська педагогіка як гуманістично орієнтована система навчання та виховання школярів. *Журнал Науковий огляд*. № 4(36) 2017. С. 1–8.

16. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. URL: <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola>

17. Програма Міжнародного форуму до 100-річчя вальдорфської педагогіки «Навчати бачити світ, любити світ, змінювати світ» 25–26 листопада 2019 р. Київ. 7 с.

18. Русова С. Вибрані педагогічні твори. У 2 кн. / За ред. Є. Коваленко. Київ: Либідь, 1997. Кн.2. 320 с.

19. Руссо Ж.-Ж. Еміль або Про виховання. URL: <https://litlife.club/books/157478/read>

20. Свйонтык А., Дудник Н. Вальдорфська педагогіка в системі виховання в Україні. *Acta Moraviae. Odborný časopis pro ekonomii, management a informatiku Evropského polytecniického institute, s.r.o. Kunovice*. Чехія. 1/2020. С. 196–201. URL: <http://eipe.ucoz.net/journal/Acta.pdf>

21. Стежина: комплексна альтернативна освітня програма для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою / За ред. А.М. Гончаренко, Н.М. Дятленко. Київ : ТОВ «Інтерсервіс», 2014. 220 с.

22. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5 т. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 3. 671 с.

23. Удод О. З любов'ю та повагою до дитиниства. *Вальдорфська педагогіка в Україні. З повагою до дитини*: збірка статей. Київ: Вид-во «НАІРІ», 2009. С. 67–89.

24. Урбшайт Э. Преподавание рукоделия. Опыт вальдорфских школ. Киев : Наири, 2011. 108 с.

25. Фесюкова Л. Учусь керувати собою: Комплексні заняття для дітей 4–7 років. Харків : Ранок, 2008. 208 с.

26. Хламендик В. Вальдорфська педагогіка як життєвий шлях. *Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 21 жовтня 2014 року, Київ. Запоріжжя : Дике Поле, 2015. С. 53–61.

27. Чепіль М.М., Дудник Н.З. Педагогічні технології: навч. посіб. Київ : «Академвидав», 2012. 224 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-20>

**Тімаренко С. А.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології  
Глухівський національний педагогічний університет імені  
Олександра Довженка  
м. Глухів, Сумська область

## **РОЗВИТОК КОМУНІКАбельНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ГРИ**

*Обґрунтовано актуальність проблеми розвитку комунікабельності дітей старшого дошкільного віку засобом гри. Висвітлено стан розробленості проблеми комунікабельності в психолого-педагогічній літературі. Представлено порівняння термінів «комунікабельність» та «комунікативність». Подано загальну характеристику та особливості розвитку комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку. Схарактеризовано види ігрової діяльності та їх обґрунтовано їх вплив на розвиток комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку. Обґрунтовано основні причини, які впливають на зниження або повну відсутність комунікативних навичок у дітей дошкільного віку.*

### **Вступ**

Закон України «Про дошкільну освіту», передбачає дослідження низки психолого-педагогічних проблем, серед яких чільне місце посідає проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника [21].

Через швидкий темп життя у дитини мають формуватися вміння швидко входити в дитячий колектив, адаптуватися до нових умов життя. Найбільше ця проблема стосується дітей старшого дошкільного віку, адже через деякий час перебування у закладі освіти вони мають змінити дитячий колектив ЗДО на новий колектив – у першому класі школи. Однією з умов успішної адаптації дитини до нового середовища є її вміння до спілкування, тобто комунікабельність.

Варто пам'ятати про те, що уміння встановлювати контакт з оточуючими формується в дитинстві, якщо потрібні навички

комунікації не виробилися в дитинстві, то в дорослому житті людині буде некомфортно та важко під час контактування з кимось. Важливою частиною дорослішання дітей є їх участь в колективних іграх, діти з проблемами комунікабельності можуть відчувати труднощі під час таких ігор, їм може бути важко ввійти в контакт зі своїми однолітками.

Спілкування дітей з однолітками – одна з найважливіших категорій розвитку особистості. Від того, на скільки дитина навчиться комунікувати, взаємодіяти з оточуючими, залежатиме її успіх у подальшому житті. Саме від рівня комунікабельності залежатиме те, наскільки впевнено вона буде почувати себе в школі, закладі вищої освіти, на роботі і у будь-якому колективі взагалі.

Психолого-педагогічні дослідження з проблем спілкування, перш за все, пов'язані з іменами Б. Ананьєва, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, які розглядали спілкування як важливу умову психічного розвитку людини, її соціалізації та індивідуалізації, формування особистості [15].

Дослідженням проблеми спілкування за кордоном займалися Дж. Боулбі, З. Фрейд, Р. Спітц та інші. У працях М. Щелованова відображені проблеми взаємодії дорослого і дитини. Праці таких вчених, як С. Михальська, Н. Саліван, А. Фабер присвячені впливу сімейного виховання на розвиток спілкування дитини.

У науковій літературі представлено багато досліджень, спрямованих на визначення сутності комунікації, комунікативної компетентності, комунікативних умінь, комунікативної культури та навичок, розкриття їх основних функцій (Б. Андрушків, І. Мартиненко, А. Бескоровайна, Л. Кайдалової, Л. Кроль, Г. Васьківська, В. Яцук, С. Максименко, А. Панфілова, Г. Попов, та ін.), приділяється велика увага обґрунтуванню моделі ефективної комунікації (Г. Балл, В. Галузяк, Ю. Ємельянов, Р. Кричевський, Л. Орбан-Лембрик та ін.), аналізу суспільно-психологічних аспектів комунікації (Л. Карамушка, Т. Титаренко, Ю. Швалб та ін.) тощо.

Проблеми розвитку комунікабельності у дітей дошкільного віку досліджуються у працях таких науковців Л. Виготського, І. Кона, Л. Стрілецької, А. Кошельової, О. Шаграєвої. Таким дослідниками як М. Лісіна, А. Рузька, Л. Галігузова та інші, була розроблена концепція комунікативної діяльності, в рамках якої вивчалось спілкування дитини з однолітками.

Як відомо, у дітей дошкільного віку ігрова діяльність є провідною. Тому вихованцям набагато краще, а також легше засвоювати нові дії,



знання у процесі гри. Тому розвиток комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку буде відбуватися ефективніше саме у процесі ігрової діяльності. Під час гри дошкільники оволодівають вміннями взаємодіяти та спілкуватися з оточуючими. Гра підвищує активність дитини, а також вдовольняє соціальні потреби та особисті інтереси. М. Айзенбарт зазначає, що використання ігор дає змогу реалізувати низку важливих завдань з розвитку комунікабельності [1].

Таким чином, проблема розвитку комунікабельності дітей старшого дошкільного віку засобом гри без сумніву є актуальною.

### **1. Стан розробленості проблеми комунікабельності в психолого-педагогічній літературі**

Людині важко жити, навчатися, працювати, задовольняти власні потреби, не вступаючи у взаємодію з іншими. Спілкування є необхідною соціальною та важливою духовною потребою людства, а також, важливим джерелом його розумового розвитку в онтогенезі.

У процесі спілкування людина себе реалізує, обмінюється інформацією зі своїм співрозмовником, розглядає різні питання, вирішує проблеми. Саме у процесі взаємодії виявляється людська природа.

Поняття спілкування вживається у психологічній літературі в різних значеннях [9]:

- як обмін думками, почуттями, переживаннями (Л. Виготський, С. Рубінштейн);
- як один з різновидів людської діяльності (Б. Ананьєв, М. Коган, І. Кон, О. Леонтьєв);
- як специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку (Л. Резников);
- як взаємодія стосунки між суб'єктами, які мають діалогічний характер (Г. Андрєєва, К. Платонов).

За педагогічним словником, спілкування – це складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі тощо [8].

Спілкування охоплює всі галузі людської діяльності та людського буття. У процесі живого спілкування співрозмовники здатні впливати один на одного. Під час спільної діяльності людям необхідно спілкуватися, адже результат такої діяльності не буде позитивним,

якщо між її виконавцями не буде налагоджено контакт і не існуватиме взаєморозуміння. Незмінним у спілкуванні є наявність партнерів, ситуації, а також завдань спілкування. Характер спілкування постійно змінюється, це залежить від характеристики вище зазначених складників. Відповідно до цього комунікабельність має на меті розвивати уміння самооцінки, орієнтації у ситуації спілкування, меті спілкування, у самому собі та потенціалі співрозмовника.

Проблема комунікабельності або ж уміння спілкуватися, постійно цікавила людей, вивчення цієї проблеми почалося ще з античних часів. Суспільство постійно змінюється та розвивається, разом з ним змінюється і уявлення про комунікабельність. Кожен новий етап висуває різні вимоги до особистості. На кожному з цих етапів комунікабельність розглядається по-різному. Також комунікабельність досліджують через необхідність пошуку ефективних засобів побудови взаємодії, необхідність в нових знаннях і вміннях в системі міжособистісних стосунків. Таким чином, комунікабельність не слід розглядати як кінцеву та сталу характеристику індивіда.

Дістаючи задоволення від спілкування, комунікабельна людина деколи діє у власних інтересах, не викликаючи ніяких (позитивних, негативних) емоцій у співрозмовника, що блокує контакт.

У уявленні людей, комунікабельність має найбільшу значущість для організації процесу спілкування та пов'язана з особистісною комунікативністю.

Комунікативність – сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації [6].

В. Кан-Калик характеризує комунікативність як багатопланове явище, що поєднує ряд компонентів, серед яких особливе значення мають комунікабельність, соціальна спорідненість, альтруїстичні тенденції [14].

Комунікабельність визначається як здатність отримувати задоволення від процесу спілкування з оточуючими. Соціальна спорідненість – бажання бути серед інших людей. Альтруїстичні емоції пов'язані з бажанням радувати людей, з якими відбувається процес спілкування.

Комунікабельність може виявлятися через: гіперкомунікабельність та гіпокомунікабельність. Гіперкомунікабельність – риса особистості людини, що зумовлює такий рівень організації процесу спілкування, який характеризується великою кількістю поверхових контактів, у яких центром комунікації є ця людина [23].

Гіперкомунікабельні люди дуже люблять говорити і майже нікому іншому не дають можливість висловитися, така їхня надокучливість втомлює, нетактовність пригнічує. Вони не вміють слухати, не вміють розраховувати час, вони безтурботні та деколи безвідповідальні.

Гіпокомунікабельність – риса особистості, що зумовлює такий рівень організації процесу спілкування, який характеризується невеликою кількістю контактів, пасивною позицією людини у комунікативному акті [23].

Гіпокомунікабельні люди не виявляють бажання до спілкування, не виявляють ініціативи у спілкування, хочуть швидше закінчити бесіду. Людям з гіпокомунікабельністю не варто йти працювати у ті сфери де без вміння спілкуватися з оточуючими неможливо.

Поняття «комунікабельність» походить від латинського *communico* – з'єдную, повідомляю. У психолого-педагогічній літературі є велика кількість визначень поняття «комунікабельність». За психологічним словником, комунікабельність – це потреба і здатність особистості до спілкування з іншими людьми, товарицькість. Для комунікабельної людини характерна легкість у налагодженні контактів, здатність і уміння не розгубитись при спілкуванні в різних ситуаціях [22]. В. Кабрін розуміє комунікабельність як інтегральну характеристику особистості, її цілісний морально-творчий потенціал, своєрідну багатогранну тенденцію, що забезпечує життєздатність особистості [5]. О. Денисенко дає таке визначення комунікабельності – це риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми, товарицькість [9]. І. Юсупов визначив комунікабельність як психічну готовність людини до організа-торсько-комунікативної діяльності.

На думку А. Мудрика, комунікабельність є добре розвинутим, стійким прагненням особистості до контактів з оточуючими, яке співвідноситься зі швидкістю їх встановлення [19]. Це вміння правильно розуміти людину і ставити себе на її місце, гнучкість і делікатність, тактовність у спілкуванні, уміння слухати, спроможність підтримати іншого й стимулювати його на розвиток особистісних сил, уміння викликати довірливе ставлення до себе, організаційні здібності.

Дуже часто поняття «комунікабельність» ототожнюють з поняттям «комунікативність». Пропонуємо звернути увагу на таблицю 1. для порівняння термінів «комунікабельність» та «комунікативність».

Таблиця 1

**Порівняння термінів «комунікабельність»  
та «комунікативність» [7]**

<b>Критерій</b>	<b>Комунікабельність</b>	<b>Комунікативність</b>
Носій	Люди, які схильні до спілкування або отримали підготовку в області встановлення контактів.	Люди-власники особливих характерологічних якостей, а також люди, які прагнуть до удосконалення своїх цінностей, установок, ідеалів, інтересів.
Сутність	Вміння викликати симпатію, зав'язати дружні відносини, заручитися підтримкою співрозмовника,	В психології – особлива здатність; в менеджменті – ключова компетенція.
Складники	Складові зазвичай не виділяються. Комунікабельність сама є частиною будь-якого виду активності	Поєднання особливого виду активності, емоційної реактивності, впевненості, вміння утримувати комунікативний об'єкт
Виконувані функції	Встановлення поверхневих контактів	Передача інформації, емоційне вираження, мотивація, контроль та ін.
Джерела формування	Спеціальна література; тренінги	Життєвий досвід; мистецтво спілкування; загальна ерудиція; спеціальні наукові методи
Особливості розвитку	Починається із усвідомлення проблем у професійній діяльності або особистому зростанню та часто зводиться до вивчення найбільш поширених, але не завжди відповідних особливостям особистості і виконуваних нею завдань.	Починається з формування у людини такої спрямованості, при якій цінність людського спілкування знаходиться на периферії, а в центрі – ціннісні орієнтації
Потреба в додаткових навичках	Незначна, обмежується поверхневим аналізом обстановки та особистісних особливостей співрозмовника, які не утримуються в пам'яті надовго і часто служать предметом маніпулювання	Загальна ерудиція, знання філології, основ маркетингу та психології, повна інформація про діяльність своєї організації, а також про ту аудиторію, на яку спрямовується діяльність
Результат прояву в умовах організації	Непередбачуваний: в разі вдалого прояву – підвищення рівня ефективності діяльності організації, поживлення відносин; в разі невдалого прояву – зниження продуктивності, чуток, пліток, малозначущих розмов, в тому числі за межами організації	Нормалізує соціально-психологічний клімат в колективі, залишає позитивне враження про організацію та піднімає її на високий рівень в рейтингах.

Часто комунікабельність прирівнюють до товариськості. Усім доводилося хоч один раз у своєму житті зустріти товариську людину. З такою людиною з задоволенням спілкуються, часто біля неї велика кількість людей. Про таку людину можна сказати, що вона комунікабельна, адже їй вдається встановити дружні зв'язки з оточуючими. Але ж комунікабельність і товариськість не є синонімами. У першу чергу відмінність цих понять у тому, що комунікабельній людині не все одно, як її сприймають співрозмовники. Комунікабельні люди вміють красиво і правильно розмовляти, а товариська людина може говорити перше, що спаде їй на думку, може вживати слова-паразити і ненормативну лексику, зовсім не думаючи про те як її сприймає співрозмовник.

Комунікабельність – ширше поняття, яке включає не лише уміння спілкуватися на певну тему, але й уміння вести бесіду у формі конструктивного діалогу з будь-якою людиною.

Вивчаючи структуру комунікативності особистості, Ю. Ханін виділяє три основні її компоненти [26]:

- 1) потреба у спілкуванні;
- 2) емоційний стан до, під час і після спілкування;
- 3) комунікативні вміння і навички (певні способи спілкування, що допомагають особистості активно входити в процес міжособистісного спілкування).

У структурі комунікативних здібностей вчені виділяють низку умінь, що позитивно впливають на процес взаємодії [12]: вміння слухати і розуміти інших, передавати достовірну інформацію, сприймати й оцінювати ситуацію спілкування, прогнозувати її розвиток; вміння емоційно відгукуватись, використовувати зворотній зв'язок; вміння переконувати, тактовність, дисциплінованість, уважність, ввічливість, емпатійність, контактність, ініціативність; вимогливість не лише до інших, а й до себе; здатність до ідентифікації та персоналізації.

Проаналізувавши дослідження багатьох вчених, у тому числі й Ф. Гоноболіна, Н. Кузьміної, О. Леонтьєв виділив, описав та представив комунікативні вміння в певній системі [15]:

- 1) вольові якості (здатність керувати своєю поведінкою);
- 2) уважність (спостережливість, гнучкість);
- 3) навички соціальної перцепції (вміння розуміти обличчя);
- 4) здатність не лише бачити, а й розуміти психічні стани розмовника (емпатія);
- 5) вміння оптимально будувати своє мовлення з психологічної точки зору (навички мовленнєвого спілкування);
- 6) вміння мовного та немовного контакту.

За О. Денисенко комунікабельність проявляється в таких уміннях [9]: в умінні правильно сприймати і оцінювати людей, а саме: індивідуальні характерологічні особливості, цілі, мотиви, наміри, стани; в умінні правильно оцінювати життєві ситуації і діяти з їх урахуванням; в умінні обрати такі стилі, засоби, прийоми спілкування, які б з мінімальними затратами приводили до бажаної мети спілкування; в умінні співчувати людям; у пластичності мислення, що допомагає у виборі ефективних засобів переконання і здійснення впливу на співрозмовника.

Кожне з зазначених умінь безумовно важливе для позитивного впливу на процес взаємодії людей. Комунікабельність проявляється в здатності реалізовувати функції впливу, передачі інформації, в здатності успішно вирішувати комунікативні завдання, а вище перераховані уміння допомагають реалізувати ці функції.

Як показали роботи Л. Виготського, О. Леонтьєва, О. Лурія та інших вчених, людські форми поведінки, мовлення, психічні функції і властивості не даються дитині при народженні. Вони формуються під вирішальним впливом цілеспрямованого виховання і навчання, умов життя дитини в соціумі. Комунікабельність не є винятком, з навичками комунікабельності не народжуються, їх набувають. Комунікабельність формується в процесі життя й діяльності людини в соціальній групі. Передумови розвитку комунікабельності в темпераменті, особливості якого ми отримуємо у спадок від обох батьків, фундамент комунікабельності закладається в перші роки життя дитини батьками, вихователями, вчителями. Головні ж основи розвитку здібностей людини до спілкування формуються в шкільні роки. Вже в початковій школі дитина намагається впливати на однолітків і дорослих в принципово нових формах у порівнянні з дошкільним віком. Цьому сприяє еволюція дитячих вмінь та навичок комунікабельності, компетентності та навичок партнерської орієнтації [9].

Комунікабельність формує людину, а потім стає засобом, який забезпечує успіх особистості в усіх сферах її життєдіяльності.

Оскільки навички комунікабельності формуються протягом життя то, відповідно до цього, їх можна розвивати. Працювати над розвитком власної комунікабельності пропонують у двох напрямках:

1. Подолання психологічного дискомфорту від вимушеного спілкування.
2. Виконання вправ на риторику.

Безумовно розвивати комунікабельність можливо лише у процесі взаємодії з людьми. Неможливо розвинути комунікабельність,

виконуючи певні вправи та читаючи спеціальну літературу. Після читання літератури людина отримує лише теоретичні знання, але ж важливо не лише володіти цими знаннями, але й уміти їх застосовувати. Лише реальне спілкування допоможе людині розвинути власну комунікабельність.

Поняття «комунікабельність» вміщує у собі здібності до спілкування та нахил до спілкування. Відповідно до цих факторів комунікабельна людина повинна вміти і хотіти спілкуватися з іншими. Не можна назвати людину комунікабельною якщо вона: вміє спілкуватися, але не прагне це робити; прагне до спілкування, їй подобається спілкуватися, але вона не вміє це робити.

Комунікабельні люди – відкриті до спілкування, мають свою думку, вони гарні оповідачі, володіють різними жестами, інтонаціями, вмінням переконуватися. Такі люди не бояться першими починати бесіду. У спілкуванні з кимось комунікабельна людина може бути дуже чутливою до будь-яких змін. На усе сказане така людина реагує швидко та точно. Їй вдається зрозуміти усі інтонації у бесіді. Бесіда з комунікабельною людиною приємна та цікава. Комунікабельні люди толерантно ставляться до висловлювань інших людей, такі люди не намагаються тиснути своїм авторитетом, якщо з ними не згодні. Комунікабельні люди спостережливі: якщо тема розмови когось не влаштовує, вони делікатно переводять розмову в іншу площину. Посмішка, що виражає доброзичливість, є одним з атрибутів комунікабельної людини.

У жодному разі бути комунікабельним не означає вміти багато говорити. Буває так, що людина дуже довго розповідає про своє життя, але в цей час вона не помічає, що люди які її слухають стають роздратованими. Часто люди помилково вважають себе комунікабельними, лише через те, що вони прагнуть до спілкування, але ж цього прагнення мало, не слід забувати й про уміння спілкуватися та вступати в контакт. Щоб легко вступати в контакт, потрібно відчувати іншу людину, усвідомлювати результати своїх дій у спілкуванні, тобто мати здатність сприймати й розуміти іншого.

Уміти уважно вислухати таке ж важливе, як уміння говорити. Людям приємно спілкуватися з тими, хто їх дійсно слухає, а не пропускає все сказане повз вуха. Людина яка не уважно слухає, перебиває, насміхається з опонента може створити атмосферу дискомфорту. Зазвичай комунікабельна людина користується авторитетом в колективі та стає його лідером.

У психології спілкування виділяються основні типи комунікабельності людей (розрізняються залежно від переваги мовленнєвих характеристик: домінантність, мобільність, ригідність, інтровертність) [25]: домінантний; мобільний; ригідний; інтровертний.

Домінантного співрозмовника важко сплутати з будь-яким іншим. Через декілька хвилин спілкування з таким співрозмовником виникає відчуття, що його «багато», що на вас «тиснуть». Такі люди не люблять щоб їх перебивали, говорять трішки голосніше за інших, бувають різкими. Якщо він схоче звернутися до будь-кого, він це зробить, навіть якщо доведеться когось перебити. Якщо такому співрозмовнику буде поставлено запитання то не факт, що він вважатиме за потрібне відповісти. У ході такої бесіди ви можете збільшувати дистанцію зі своїм партнером, але домінантна людина її буде скорочувати. Зазвичай домінантні співрозмовники вміють переконувати, вони гарні оратори, можуть швидко приймати рішення. Якщо ж обидва співрозмовники домінантні між ними може виникнути сварка та їй домовитися їм буде важко [25].

Для мобільного співрозмовника відсутні труднощі у комунікації. Йому вдається легко входити у розмову, охоче спілкується, дуже часто змінює теми, навіть у невідповідний момент, у незнайомій компанії почуває себе досить впевнено. Мова досить швидка, деколи не зрозуміло що він говорить. Такий співрозмовник може перебивати, він любить поговорити. Довгі розповіді дратують мобільного співрозмовника. Цей тип є одним з кращих для побутового спілкування.

Ригідному співрозмовнику потрібен деякий час щоб вступити у бесіду. Після етапу вступу такий співрозмовник чітко формулює свою позицію, він логічний, розсудливий. Ригідний співрозмовник спочатку дає не чіткі відповіді на запитання «можливо», «варто подумати». Такий партнер буде уважно слухати, його не можна перебивати так як і він не буде перебивати вас, розмовляє не поспішаючи, фрази формулює точно, може довго говорити про одне й те ж саме [25].

Інтровертний співрозмовник майже ніколи не буває ініціатором спілкування. Він сором'язливий, тихо розмовляє, терпляче ставиться до того, що його перебивають, не любить говорити під час присутності незнайомих людей. Може розгубитися якщо почує в свою сторону різкі та грубі фрази. Такий партнер намагається якомога рідше звертатися до оточуючих, бо вважає, що його слова, запитання будуть недоречними, але коли звертаються до нього то



вів вважає, що зобов'язаний відповісти негайно. Для того, щоб спілкування з інтровертним співрозмовником було продуктивним його постійно необхідно підбадьорювати, вербально та невербально висловлювати свою повагу до нього, як до цікавого співрозмовника. Якщо інтроверта перебити то він може замовчати надовго [25].

Опрацювавши психолого-педагогічну та наукову літературу ми виділяємо такі перевагами комунікабельності: звільнення від комплексів; почуття впевненості в собі; можливість брати ситуацію під контроль у будь-якій ситуації; уміння у будь-яких обставинах знайти спільну мову з співрозмовником; можливість впливати на поведінку людей з метою досягнення власних цілей; відчуття щастя та задоволення від спілкування з людьми; наявність можливостей для самореалізації; уміння вирішувати конфліктні ситуації; незалежність від чужих думок [5; 9; 12; 25].

Саме комунікабельність людини впливає на створення позитивної емоційно-психологічної атмосфери спілкування з оточуючими, на характер взаємостосунків та стиль взаємодії між ними. Комунікабельність як складова комунікативності стає значущою за умови відчуття людиною соціальної спорідненості з оточенням, коли вона не протиставляє себе, свій досвід, а об'єднується зі співрозмовниками.

Отже, поняття «комунікабельність» почали досліджувати ще за часів античності, інтерес до цього поняття не зник і сьогодні. Багато вчених випускають нові посібники з розвитку комунікабельності, уміння спілкуватися, уміння йти на контакт. Не лише вітчизняні, але й зарубіжні вчені дійшли до того висновку, що бути комунікабельною людиною важливо для людей різних професій. Вчені розглядають важливість комунікабельності у різних сферах діяльності людини (діловій, педагогічній, торгівельній тощо), проводять дослідження з розвитку комунікабельності, пропонують велику кількість порад для її розвитку у людей різного віку.

## **2. Загальна характеристика та особливості розвитку комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку**

У житті людини постійно відбуваються зміни, щоб почувати себе комфортно вона повинна вміти пристосовуватися до них. Для того, щоб швидко адаптуватися до будь-яких змін важливо вміти спілкуватися. Спілкуватися дитина починає швидше ніж говорити. З кожним роком мовлення дитини розвивається, а уміння спілкуватися вдосконалюється. Ефективність спілкування, в першу чергу, залежить від навичок висловлювання думки у відповідній ситуації.

Досліджуючи особливості спілкування дошкільників, О. Запорожець і М. Лісіна ввели у науковий обіг поняття «комунікативна діяльність», ними були досліджені взаємозв'язки між спілкуванням та іншими видами дитячої діяльності: руховою, ігровою, мовленнєвою. Активний інтерес до питань мовленнєвого спілкування дошкільників проявляли В. Виноградов, О. Леонт'єв, Д. Ельконін, О. Левченко, М. Ільяшенко, О. Запорожець, С. Рубінштейн, Є. Тихеева, Ф. Сохін, Л. Щерба, К. Ушинський, Л. Виготський.

Великого значення для розвитку комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку набуває володіння мовленнєвим етикетом, який впливає на формування основ культури поведінки (Л. Дмитрук [11], Н. Михайленко [18]).

Комунікабельність є однією з головних рис сучасної людини. Будучи комунікабельною людина може ефективно взаємодіяти з оточуючими у будь-яких ситуаціях.

Вміння спілкуватися, розмовляти ґрунтується на наступних соціальних навичках [9]: послідовність говоріння, врахування досвіду, вмінь, інтересів і потреб співрозмовника; уникнення домінування в розмові та перебивання співрозмовників; виявлення уваги та готовність продовжити спілкування невербальними засобами (поглядом, жестами).

Проблема формування комунікативних умінь давно почала привертати увагу багатьох дослідників – філософів, психологів, педагогів. Деякі з них звертали увагу на проблему взаємодії вихованців та вихователів (Л. Толстой, К. Ушинський, Н. Новіков, І. Бецкой). Спілкування є невід'ємною частиною занять, ігор в закладі дошкільної освіти, тому формування комунікативних умінь дітей сприяє покращенню освітнього процесу.

Прагнення до комунікації – це вроджена потреба кожного. Важливо, щоб діти вміли будувати повноцінні відносини з однолітками, могли співчувати оточуючим і взаємодіяти з ними. Всі діти від природи товариські, але не всі діти вміють встановлювати контакт з оточуючими. Більшості дошкільникам легко вдається знайти спільну мову з людьми, та є й такі яким робити це складно. На жаль, багато дітей не знають, як правильно вітатися, як підтримувати розмову, реагувати на компліменти, глузування тощо. У таких випадках слід пам'ятати про те, що варто розвивати навички комунікації.

Починати розвивати комунікабельність найкраще з дошкільного віку, бо він є сенситивним періодом для початку формування

багатьох рис, у тому числі і для розвитку комунікабельності дітей. Якщо ж у дитини не розвивати комунікабельність, то невміння вступати у контакт з оточуючими може негативно вплинути на її подальше життя. Комунікабельність властива дітям, спілкування яких у сім'ї є продуктивним і батьки усвідомлюють їхні комунікативні труднощі.

Важливим для розвитку комунікабельності дитини є її мовлення. Коло спілкування старших дошкільників розширюється, у порівнянні з дітьми молодшого дошкільного віку, це вимагає від дитини повноцінного оволодіння засобами спілкування. Оскільки, провідна діяльність з кожним віковим періодом дитини ускладнюється, то до мовлення дитини висуваються нові вимоги. Чистішою стає вимова, більш розгорнутими фрази, точніше висловлення. Діалоги дітей стають більш змістовними, включають вказівки, оцінки, узгоджуються ігрові дії. Словниковий запас дитини збільшується, засвоюються правильні граматичні конструкції. Дитина не тільки виділяє істотні ознаки в предметах і явищах, але й починає встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними. Маючи досить розвинене активне мовлення, дошкільник намагається розповідати й відповідати на питання так, щоб навколишнім його слухачам було ясно й зрозуміло, що він їм хоче сказати.

Великого значення комунікабельність набуває для дітей старшого дошкільного віку. Після закінчення закладу дошкільної освіти діти потрапляють до нового колективу, переходять до першого класу школи, набувають статусу школярів. Некомунікабельним дітям складно адаптуватися до нових умов, тоді як комунікабельні швидко входять в новий колектив. Деякі діти не можуть втримати свою імпульсивність, проявляють нестриманість, а іншим складно обробляти найменшу інформацію. Частіше за все саме такі проблеми призводять до непорозуміння з однолітками, ускладнення стосунків між ними.

Проблеми розвитку комунікабельності у дітей дошкільного віку досліджуються у працях вітчизняних науковців Л. Виготського, І. Кона, А. Кошельової, Л. Стрілецької, О. Шаграєвої. Таким дослідниками як М. Лісіна, А. Рузька, Л. Галігузова та інші, була розроблена концепція комунікативної діяльності, в рамках якої вивчалось спілкування дитини з однолітками.

Для організації навчання дітей спілкуванню, щоб воно сприяло розвитку комунікабельності мовленнєвий розвиток повинен здійснюватися з врахуванням потенційних можливостей дитини

раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку. Таким чином перше місце повинен займати не програмовий зміст, а потреби дітей. Зміст цих потреб повинен бути закладений у зміст навчання [9].

Комунікабельність формується в результаті цілеспрямованого впливу на розвиток уміння дитини спілкуватися, дотримуватись правил та вимог до спілкування. Збагачення словника, оволодіння граматиною мови, а також її фонетичними засобами є необхідною умовою не лише для розвитку мислення та мовлення, але й для розвитку комунікабельності [17].

У віці від 2 до 3-х років у дітей формується потреба у спілкуванні з однолітками. Діти цього віку здатні привернути до себе увагу інших, все частіше стають ініціаторами усних та фізичних контактів з оточуючими; починають говорити, коли настає черга. У процесі ігрових дій, дитина демонструє оточуючим свої вміння та запрошує до спільних дій інших дітей. Діти цього віку проявляють ініціативу до спільної діяльності з дорослими.

У віці від 3 до 4-х років у дітей посилюється потреба у спілкуванні з однолітками, вони стають чутливішими до них. Діти цього віку здатні дотримуватись черги, стають ініціаторами вербального спілкування використовуючи більш активні слова зі свого словникового запасу.

Дитина 4-х – 5-ти років усвідомлює своє місце та роль у групі однолітків. Дитина цього віку краще співпрацює з однолітками, використовують прямих вимоги. У них формується вибіркоче ставлення до партнерів у спілкуванні.

У віці від 5 до 6-ти років діти використовують ввічливі слова, без нагадування дорослими: «вибачте», «будь ласка» і «спасибі». Провідним новоутворенням комунікативної діяльності, у цьому віці, є здатність до рефлексії – орієнтація на погляд, думку, почуття інших, оцінювання себе з позиції партнерів спілкування. Це дає поштовх до розвитку комунікативних умінь. Ще одним новоутворенням є антиципація – здатність передбачати можливі дії, вчинки та оцінювання з боку оточуючих, що надає спілкуванню більш усвідомленого та довольного характеру.

Дитина віком від 6-ти до 7-ми років здатна співчувати оточуючим, під час розмови використовує жести, різні пози, чекає своєї черги. Діти цього віку уважно слухають, коли інші висловлюють власну думку, підтримують і змінюють її.

Деколи складно оцінити на скільки дитина комунікабельна, складніше за все, саме батькам об'єктивно оцінити комунікабельність власної дитини, адже вона для них завжди найкраща.

Найпростіший спосіб визначити наскільки дитина комунікабельна це поспостерігати за нею. Якщо дитина здатна без будь-яких проблем почати розмову з незнайомцем, познайомитися з однолітком, взаємодіяти з усіма учасниками колективної гри, то проблеми з комунікабельністю немає. Можна попросити дитину на ігровому майданчику взяти щось в однолітка або ж запросити інших дітей до спільної гри. Якщо дитина без будь-яких складнощів та заперечень це виконує, то це свідчить про те, що вона контактна і причин для хвилювання немає. В іншому випадку варто звернути увагу на ситуацію, що склалась і розглянути її більш детально, можливо, у дитини не достатньо розвинуті навички комунікабельності.

Перед тим, як почати розвивати комунікабельність дитини варто виявити ознаки порушення комунікації які вона має. Серед таких ознак можуть бути [10]: загальна напруженість, нервовість під час спілкування; наявне відчужене ставлення до інших; не дивляться в очі при розмові, сутуляться, недоречно посміхаються; говорять занадто швидко, дуже голосно або майже пошепки.

Проаналізувавши поведінку дітей можна зрозуміти, чому виникають проблеми комунікабельності та як їх можна подолати.

Фахівці виділяють три основні причини, які впливають на зниження або повну відсутність комунікативних навичок у дітей [10]:

1. Соціокультурні чинники – у сучасному суспільстві діє правило «кожен сам за себе». Згідно з цим правилом дитина може не бачити необхідності знаходити спільну мову з однолітками. Варто довести хибність цього твердження.

2. Внутрішньосімейні – батьки, охоплені динамічним темпом життя, мало спілкуються з дітьми, самі рідко активно комунікують. Дітям які тягнуться до однолітків, але не розуміє, як з ними знайти спільну мову слід продемонструвати приклад навичок спілкування, показати, як зацікавити інших, як підтримати бесіду.

3. Внутрішньоособистісні психологічні проблеми – тривожність, занижена самооцінка, страхи. Якщо дитина вразлива, сором'язлива або має занижену самооцінку, тоді слід тактовно показати шляхи подолання внутрішніх негараздів.

О. Денисенко виокремлює такі джерела розвитку комунікативних вмінь та навичок дітей дошкільного віку [9]:

- 1) дім, родина, знайомі;
- 2) вулиця, друзі, випадкові люди;
- 3) ЗДО, гуртки, секції, санаторії;

- 4) засоби масової комунікації та друковані видання;
- 5) тварини, птахи, звуки природи, іграшкові звуки.

Навчання дітей певним навичкам комунікабельності можна поділити на три етапи:

1. Визначення навичок, які потребують розвитку.
2. З'ясування способів навчання цим навичкам.
3. Закріплюючі заняття з необхідними засобами.

Нерідко вихователі закладів дошкільної освіти розглядають навчання спілкуванню як навчання культурі поведінки. Безумовно, навички культурі поведінки потрібні для побудови бесіди, але вони не можуть впливати на відносини між співрозмовниками. Зазвичай у закладах дошкільної освіти розвиток комунікабельності дітей відбувається на спеціальних заняттях, які проходять у формі ігор. Під час таких занять обов'язково залучають до діяльності неконтактних (некомунікабельних) дітей. Вихователь повинен створювати такі умови, в яких діти набували б досвіду колективного спілкування, повинен планувати спільну (колективну) роботу дітей. Саме під час такої діяльності кожна дитина може проявити себе. Такі заняття належать до непрямих методів, адже діти навіть не підозрюють, що їх навчають спілкуватися.

Можна виділити три основні шляхи, які допоможуть змінити відносини дітей з оточуючими [19]:

1. Організація гуманістичних відносин серед всіх членів даного колективу, створення атмосфери емоційного співпереживання через систему колективної діяльності, бесід.
2. Спеціальна робота, спрямована на забезпечення сприятливої позиції кожної дитини в системі внутрішньо колективних відносин.
3. Організація спеціальних занять з оволодіння інформацією про особливості людського спілкування й способами спілкування.

Не всі діти потребують допомоги під час роботи над власною комунікабельністю, до того ж певні навички спілкування, в яких варто практикуватися дитині, можуть змінюватися залежно від її віку. Відповідно до цього, важливо знати певні норми, які відповідають певним віковим групам, а також вчасно визначати, коли і в чому дитині потрібна допомога.

Виокремлюють такі навички комунікабельності: невербальні навички, тон голосу, концентрація уваги. Для розвитку запропонованих навичок багатьма фахівцями рекомендуються певні заходи. Проаналізувавши психолого-педагогічну літератури ми виділяємо такі заходи для розвитку навичок комунікабельності:

1. Для невербальних навичок: важливим є уміння розпізнавати вирази обличчя, а також мову тіла співрозмовника. Для розвитку цих умінь рекомендують переглядати дитячі телевізійні передачі, мультфільми без звуку, спостерігати за поведінкою персонажів, а також промовляти, що можуть значити їх рухи. Тривалість перегляду телевізора не повинна перевищувати дві години в день. Дитина може вгадувати, що персонажі говорять, коментувати їхню міміку.

2. Для тону голосу: для того, щоб дитина вчилася розрізняти діапазони тонів, зазичай використовують диктофон, а також будь-який інший записуючий пристрій. Після того, як дорослим були записані різні «голосові емоції» дитина повинна розрізнити їх на слух. А дорослий в свою чергу повинен пояснити, як змінюється зміст сказаного разом зі зміною тону голосу.

3. Для концентрації уваги: коли дитина має певні труднощі з зосередженням уваги, дорослі можуть самостійно обрати будь-яку тему і промовити три фрази, де дві пов'язані з темою і одна випадкова. Потім попросити дитину обрати речення яке не стосується теми. Також дорослі можуть попросити дитину у будь-якій ситуації (під час прогулянки, заняття, ігор) простежити скільки разів тема розмови змінювалась.

Важлива роль у розвитку комунікабельності дітей належить дорослим. Дорослі є прикладом для наслідування. Діти звертають більше уваги не на те, що їм говорять, а на те, як чинять самі дорослі. Виходячи з цього дорослі повинні демонструвати правильні моделі спілкування з людьми які їх оточують. Дорослим слід забути про такі фрази як: «Я зайнята», «Я не знаю» тощо, адже чим активніше заохочувати дітей до спілкування тим краще. Спільні ігри дитини і дорослого також позитивно впливають на розвиток дитячої комунікабельності. Завдяки програванню різних ситуацій і моделей поведінки вдома можливо прищепити дитині навички спілкування. Наприклад, перед тим як дитина йде на День народження до свого однолітка, можна потренуватися вітатися з гостями на святі, обговорити різні дискомфортні ситуації які можуть трапитися.

Навіть якщо батьки вдома будуть надавати дитині позитивні приклади спілкування, будуть грати з нею цього буде мало для того, щоб вона стала комунікабельною. Необхідно, щоб дитина мала змогу перебувати в групі інших дітей. Водить дитину до дитячих садків, влаштовуйте дитячі свята у себе вдома. Важливо, щоб дитина могла спілкуватися та грати не лише зі своїми друзями і подружками, а й з

малознайомими чи зовсім незнайомими дітьми. Для того, щоб дитина мала можливість спілкуватися з незнайомими дітьми її можна відвести до ігрових центрів, сучасних бейбі-клубів і навіть просто піти гуляти на дитячий майданчик.

Деякі батьки припускаються помилки коли самі знаходять «гарних» друзів для своєї дитини, краще буде якщо вона сама сформує коло спілкування з тих, з ким їй цікаво. Навіть спілкування дитини з домашнім улюбленцем може допомогти розвинути комунікабельність.

Дуже часто діти старшого дошкільного віку можуть, без прохання дорослого, вигадати казку чи розповідь, під час розповідання вони використовують невербальні засоби спілкування, зацікавлено слухають інших, можуть самостійно використовувати аргументи та докази під час розмови з будь-ким. Часто діти старшого дошкільного віку стають ініціаторами спілкування: діляться враженнями з однолітками, ставлять запитання, залучають однолітків і старших до спілкування [9].

Для старших дошкільників найбільш сприятливою для розвитку комунікабельності ситуацією можна вважати ту, в якій слід партнерові по грі або дорослому щось пояснити, переконати його. Активність і самостійність у діяльності полегшує дітям засвоєння мовлення: спілкування з дорослими та однолітками, уміння зрозуміло висловити власне судження, супроводжувати мовленням свої дії. Завдяки цьому у старшому дошкільному віці для дитини характерна висока мовленнєва активність [9].

Отже, розвиток комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку є запорукою успішного зростання дитини як особистості. Комунікабельність формується в результаті цілеспрямованого впливу на розвиток уміння дитини спілкуватися, дотримуючись правил та вимог до спілкування. Якщо в дитинстві порушується спілкування то це призводить до втрат емоційних контактів з однолітками та дорослими, недорозвинення комунікативної функції мовлення, не сформованості навичок спілкування, до нездатності правильного встановлення взаємовідносин.

### **3. Види ігрової діяльності та їх вплив на розвиток комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку**

Необхідною умовою нормального розвитку і формування особистості дитини дошкільного віку є гра. Для дітей дошкільного віку гра є ще й провідним видом діяльності. З точки зору психології



гра особливо важлива для дітей раннього віку, адже саме в цей період відбувається формування психіки дитини та її характеру. Л. Виготський, Н. Дороніна, а також інші вчені зазначали, що розвиток психічних процесів ефективніше відбувається в провідному виді діяльності. Таким чином у дітей старшого дошкільного віку комунікабельність ефективніше розвивається саме у процесі гри, ніж у будь-якій іншій діяльності.

Наведемо декілька прикладів визначень поняття «гра»: Гра – «це вид діяльності, який полягає у відтворенні дітьми дій дорослих і відносин між ними, спрямований на пізнання навколишньої діяльності» [20]; «це зусилля, яке потрібне, щоб навчитися керувати оточуючим світом, собою; здатність керувати та контролювати ситуацію, яку ми одержуємо в результаті планування та експерименту» [13]; «... вид непродуктивної діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому процесі. Має важливе значення у вихованні, навчанні, розвитку дітей як засіб психологічної підготовки до майбутніх життєвих ситуацій ...» [3]; «форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямованої на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури» [49]; «...підпорядковане сукупності правил, прийомів або основане на певних умовах заняття, що є розвагою та спортом одночасно» [4].

А. Макаренко писав: «Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі...» [16].

Гра, як складна та захоплююча діяльність, вимагає великої концентрації уваги, тренує пам'ять, розвиває мислення та мовлення, сприяє процесу соціалізації особистості. Гра захоплює навіть пасивних дітей та дітей з низьким рівнем підготовки, завдяки чому їхні навчальні досягнення значно покращуються [27].

Виходячи з вище зазначених функцій ігрової діяльності можна говорити про те, що гру використовують не лише з розважальною метою. Феномен гри в тому, що будучи розвагою, відпочинком, вона здатна перерости у навчання, у творчу діяльність, у модель людських відносин.

Гру використовують з метою навчання та виховання, вона є одним із засобів розвитку дитини. Ігри супроводжують людей протягом всього їхнього дитинства, а деколи і життя. У процесі ігрової діяльності у дітей виникає потреба активно діяти з речами і предметами, які їх оточують. Граючи дитина може «доторкнутися»

до світу дорослих, відчуті себе на їх місці. Таким чином дитина опановує соціальні функції, різні види взаємин, пізнає щось нове, а також опановує рідну мову як засіб спілкування.

Діти старшого дошкільного віку, під час перебування в закладі дошкільної освіти, більшу частину часу грають. Зазвичай у процесі гри відбувається спілкування дошкільників. Діти старшого дошкільного віку тягнуться до своїх однолітків, їм потрібна увага оточуючих, вони хочуть щоб з ними всі дружили. Через потребу у спілкуванні з однолітками діти вступають у колективні ігри, виконують правила цих ігор. Гра є одним з головних методів розвитку комунікабельності дошкільників, зокрема дітей старшого дошкільного віку. Основні навички спілкування, якості, які необхідні для того, щоб встановити контакт з однолітками діти дошкільного віку набувають у процесі ігрової діяльності.

Вчені подають різні класифікації ігор дітей дошкільного віку. Г. Урунтаєва [24] пропонує розрізняти два види ігор (творчі, ігри з правилами) та поділяти їх на підвиди.

Варто пам'ятати, що розвивати комунікабельність у дітей допомагає метод ненасильницького спілкування, а тобто спілкування без агресії. Таке спілкування ми можемо спостерігати у процесі ігрової діяльності дошкільників.

Розглянемо деякі види ігор та їх значення для розвитку комунікабельності дітей старшого дошкільного віку.

#### 1. Сюжетно-рольові ігри.

Для дітей старшого дошкільного віку сюжетно-рольова гра є головною формою дитячої самодіяльності. В. Захарченко вивчала вплив сюжетно-рольової гри на формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Вона звертала увагу на те, що сюжетно-рольові ігри містять у собі певні можливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку [13]. Оскільки комунікабельність розвивається разом з мовленням дитини то можна говорити про те, що сюжетно-рольові ігри мають певне значення і для розвитку у дітей комунікабельності.

На початку сюжетно-рольової гри діти, зазвичай, самостійно обирають ролі які їм більше подобаються. Під час таких ігор організовується міжособистісне спілкування, воно забезпечується встановленням ігрових стосунків між педагогом і дітьми на основі рольового та організаційного типів спілкування. Діти починають один з одним діалог, дають доручення та вказівки, не забувають про використання ввічливих слів.

Граючі, наприклад, у гру «Дитячий садок» діти знають як повинен спілкуватися вихователь, няня, директор та інші працівники закладу. Тож, дитина, яка виконує роль вихователя починає діалог першою, використовує слова привітання та інші ввічливі слова (хочеться їй цього чи ні). Така дитина поводить себе так як її вихователі. Діти які дуже комунікабельні залучають до гри менш комунікабельних дітей, викликають їх на контакт.

Під час сюжетно-рольових ігор діти вирішують певні конфліктні ситуації не забуваючи про ролі які вони виконують у цій грі. Будь-яка ситуація може повторюватися декілька разів, при цьому відбувається зміна ролей, таким чином, учасники повинні проявляти нові уміння у спілкуванні. Обговорення вербальної і невербальної поведінки учасників дає можливість звернути увагу на певних досягненнях або навпаки упущеннях, а також дасть можливість учасникам гри самостійно обрати шляхи корекції комунікативної діяльності.

## 2. Дидактичні ігри.

У основу дидактичних ігор покладено правила, які мають обов'язково дотримуватися усіма учасниками гри. Правила у таких іграх виступають головною умовою розв'язання дидактичного завдання. Зазвичай грати у ігри з правилами діти починають під керівництвом дорослого, потім вони можуть самостійно грати у ту саму гру. Починаючи зі старшого дошкільного віку діти можуть самостійно створювати нові ігри з правилами, до вже існуючих ігор діти можуть самостійно придумати нові правила. Дотримання правил у грі забезпечує колективна організація діяльності. Учасники гри (гравці) погоджують свої дії та контролюють здійснення правил однолітками.

Конкретні дії у грі зумовлюють мовленнєву активність дитини. Мовленнєво-ігрову діяльність дітей дошкільного віку досліджує А. Богуш [2]. Ученою було дібрано велику кількість мовленнєвих ігор, вправ та ситуацій. Під час будь-якої гри діти стають більш розслабленими, сміливішими, через це, вони вже можуть допомагати іншим гравцям, нагадувати їм правила гри, за необхідності виправляти. Позитивна ігрова атмосфера допомагає некомунікабельним дітям йти першими на контакт з однолітками чи дорослими.

Здійснюючи непряме керівництво грою вихователь здатний налагоджувати взаємовідносини дітей, організовуючи міжособистісні стосунки.

### 3. Ігри драматизації.

У іграх драматизація діти самі зображують різноманітних героїв літературних творів, частіше за все це герої казок, пісень та віршів. У процесі такої гри дитина сама керує діями героїв, будує їх відносини. Дошкільник втілюється в образ свого героя, намагається говорити його голосом, використовує притаманні саме цьому герою інтонації.

Ігри драматизації стимулюють дітей вступати в контакт з іншими учасниками гри, передавати образ свого героя, виражати свою емоційність.

### 4. Ігри-фантазування.

Для ігор-фантазування важливими є уява та слово. Діти за вказівками вихователя або самостійно можуть уявити казкових героїв, птахів, звірів тощо, а також наділити їх фантастичними силами, можуть створити таких героїв яких не існує. Для своїх уявних героїв діти створюють казкові сюжети. Приємні, яскраві картинки, в уяві дітей, допомагають розслабитись, подолати страхи, боязливість. Ігри-фантазування відбуваються лише за допомогою уявних образів, без підтримки її матеріальними опорами.

Ігри-фантазування сприяють розвитку мовленнєвих здібностей дитини, розвивають навички комунікабельності. Дитину стимулюють до розповіді своєї історії, опису свого уявного персонажа. З захопленням дошкільник ділиться своїми фантазіями і намагається втілювати їх у реальність.

Гра підвищує активність дитини, а також вдовольняє соціальні потреби та особисті інтереси. М. Айзенбарт зазначає, що використання ігор дає змогу реалізувати низку важливих завдань з розвитку комунікабельності дошкільників [1]: виховання позитивного ставлення до однолітків; розвиток у дітей уміння враховувати інтереси та думки один одного, а також проявляти у вчинках толерантність і чуйність; вироблення вміння узгоджувати свої дії з діями товаришів; прищеплення потреби налагоджувати позитивні взаємини з дорослими та ровесниками, прагнення розвивати ці відносини; відтворення дитиною в ігровій діяльності засвоєних уявлень соціального характеру і системи соціальних відносин з особами, які її оточують.

Вирішення описаних завдань можливе за умови використання комплексної ігрової діяльності. У процесі гри дитина у будь-якому випадку вступає у контакт з іншими учасниками цієї гри. Гра сприяє розвитку комунікабельності дітей, так як у ній створюються умови

для розгортання особистісного та ділового спілкування, підтримки контактів з учасниками гри, обміну інформацією.

Для розвитку комунікабельності у дітей дошкільного віку варто використовувати ігрові методики які впливали б на: розвиток вміння встановлювати контакт зі співрозмовником («Як можна назвати нас по-різному?», «Сонячні зайчики», «Піраміда любові»); удосконалення спілкування без слів («Відгадай», «Хода», «Іноземець»); вдосконалення вміння чітко і ясно вимовляти слова («Як говорить казковий герой?», «Вогник мрій»).

Представлені ігри є одним із засобів активізації соціальної та комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку. Розвивати комунікабельність дитини, а також підкріплювати її взаємодію з однолітками можна за допомогою класичних ігор «Імена», «Йди за лідером».

Гру «Імена» використовують для того, щоб навчити дітей привертати увагу до себе, перед тим як вони почнуть висловлювати свою думку. Усі діти стають або сідають у коло, а одна з них бере м'ячик. Дитина у якої в руках м'ячик повинна назвати ім'я будь-якого гравця і кинути (підкотити) йому м'ячик. Цей гравець ловить м'ячик, а потім називає ім'я іншої дитини і передає їй м'яч. Гра продовжується доти доки не назвуть імена всіх гравців.

У грі «Йди за лідером» діти навчаються дотримуватися черги, поважати один одного та проявляти терпіння. Вихователь призначає лідером себе або будь-яку дитину. Усім іншим дають вказівки: «Наш лідер (ім'я дитини) буде виконувати дії які я буду говорити йому на вушко, а ви по черзі будете повторювати рухи за лідером». Після того, як усі діти відтворюють рухи дитини-лідера обирають дитину яка найкраще копіювала рухи, вона і стає новим лідером.

За допомогою колективних ігор, тихі та спокійні діти, які зазвичай спостерігають за всіма, знаходять способи приєднатися до групи до взаємодіяти з нею. Ігрова діяльність дає можливість невпевненим в собі, боязким дітям говорити, ставити запитання, підказувати, завдяки чому і переборюється бар'єр невпевненості. У процесі колективної гри, завдяки спільному вирішенню ігрових завдань діти вчаться спілкуватися один з одним та враховувати думки однолітків. Емоції переживання які охоплюють учасників гри сприяють зміцненню міжособистісних відносин.

Гра допомагає дітям налагодити стосунки з однолітками, вихователями, батьками. У процесі гри, в закладі дошкільної освіти,

руйнується традиційний бар'єр спілкування дітей з вихователем, створюються умови рівності в мовному партнерстві.

З дітьми старшого дошкільного віку грають у гру «Крокодил». У процесі такої гри, діти розвивають уміння невербального спілкування. Ведучий гри за допомогою рухів тіла, міміки та жестів повинен пояснити певне слово чи дію, а завданням інших гравців уважно слідкувати за рухами ведучого і спробувати відгадати слово. Для досягнення гарних результатів у цій грі діти повинні контактувати між собою, забути про сором'язливість чи страх.

Практично всі ігри потребують мовленнєвої взаємодії між гравцями. В іграх діти опановують такі елементи спілкування: уміння почати бесіду; уміння підтримати бесіду; уміння за потреби перервати співрозмовника; уміння слухати співрозмовника; уміння погодитися з думкою співрозмовника; уміння спростувати думку співрозмовника; уміння доводити свою думку.

У деяких іграх діти вчаться вітатися, прощатися, дякувати та використовувати різноманітні ввічливі слова. Існують ігри у яких більше ніж половина часу відводиться для мовленнєвої практики. Діти повинні не лише уміти слухати співрозмовника, але й уміти його чути. Слухач повинен зрозуміти репліку, а також дію партнера, вміти співвіднести їх з ситуацією, правильно відреагувати на них.

Отже, можна зробити висновок, що гру використовують не лише задля розваги. На сьогодні одним з головних завдань гри є розвиток дитини. Ігри використовують задля математичного, мовленнєвого, розумового, естетичного та іншого розвитку дитини. Під час ігрової діяльності дитина може змодельювати різні ситуації життя, може намагатися знайти вихід з конфліктної ситуації, не будучи при цьому агресивною. Різноманітні види ігор впливають на розвиток дитячої комунікабельності, допомагають знаходити спільну мову з оточуючими, викликають бажання до спілкування, виховують повагу та інші моральні якості, допомагають соціалізуватися.

### **Висновки**

У науковій психолого-педагогічній літературі подаються різноманітні визначення поняття «комунікабельність». Здійснивши аналіз наукової літератури ми віддаємо перевагу визначенню, яке надається у психологічному словнику, а саме, комунікабельність – це потреба і здатність особистості до спілкування з іншими людьми, товариськість.

Аналіз психолого-педагогічної та наукової літератури дозволив нам виділити певні перевагами комунікабельності та комунікабельної людини.

Важливим для розвитку та формування особистості дитини дошкільного віку є гра. Для дітей дошкільного віку гра є провідним видом діяльності. Л. Виготський, Н. Дороніна, а також інші вчені зазначали, що розвиток психічних процесів ефективніше відбувається в провідному виді діяльності. Таким чином у дітей старшого дошкільного віку комунікабельність ефективніше розвивається саме у процесі гри, ніж у будь-якій іншій діяльності.

Проаналізувавши класифікацію ігор серед різних видів ігрової діяльності, для розвитку комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку, ми вважаємо найбільш ефективними дидактичну гру та сюжетно-рольову гру. Такі види ігор реалізують в собі розвивальну функцію, допомагають розвитку всіх психічних процесів. У таких видах ігрової діяльності поєднується специфіка гри і навчання, що дозволяє дорослому надавати систематичний вплив в непрямій формі, найбільш відповідним віковим особливостям дітей дошкільного віку. Дидактична гра формує ігрову мотивацію, допомагає в невимушеній формі виконувати запропоновані дитині ігрові та навчальні завдання. Сюжетно-рольова гра допомагає дітям вступати у контакт одне з одним, завдяки таким іграм у дітей виникає бажання спілкуватися один з одним і за межами гри.

Будь-який вид ігрової діяльності допомагає сором'язливим дітям включатися у спілкування, ставити запитання, підказувати. Вирішуючи певне завдання в грі діти вчаться спілкуватися один з одним та враховувати думки однолітків. Гра допомагає покращити стосунки з оточуючим. У процесі гри, створюються умови рівності в мовному партнерстві.

### Література

1. Айзенбарт М., Квас О. Організаційно-педагогічні умови формування соціально комунікативної компетенції старших дошкільників засобами ігрової діяльності. *Молодь і ринок*. 2015. № 7. С. 6–12.
2. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку: мовленнєві ігри, вправи, ситуації. Київ : «Слово», 2008. 250 с.
3. Большой энциклопедический словарь / ред. А. М. Прохоров. Москва : Советская энциклопедия, 1993. 1632 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

5. Вітюк Н. Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Рівненський держ. гуманітарн. ун-т. Рівне, 2002. 20 с.
6. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
7. Герасимчук А. А., Тимошенко З. І., Шейко С. В. Філософські основи менеджменту і бізнесу : навч. посіб. Київ : Європ. ун-т, 2006. 111 с.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
9. Денисенко О. І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку. Черкаси : ЧОІПОПП ЧОР, 2012. 32 с.
10. Дієві поради для розвитку комунікативних навичок. URL: <https://naurok.com.ua/post/dievi-poradi-dlya-rozvitku-komunikativnih-navichok> (дата звернення 13.09.2021).
11. Дмитрук Л. Особливості українського мовленнєвого етикету. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 1 (52). С. 273–277.
12. Дьоміна Г. А. Комунікабельність як одна з найголовніших якостей сім'янина. *Збірник наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України* / ред. С. Д. Максименка. Т. VII. Вип. 4. Київ : «Гнозис», 2005. С. 102–110.
13. Захарченко В. Г. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1997. 24 с.
14. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
15. Леонтьев А. А. Психология общения. Тарту : Тарт. ун-та, 1974. 220 с.
16. Макаренко А. С. Проблеми шкільного виховання. *Методика виховної роботи*. Київ, 1990. С. 139–205.
17. Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ : ЦУЛ, 2008, 271 с.
18. Михайленко Н. До проблеми формування основ культури спілкування дітей 5–7 років. *Збірник наукових статей студентів спеціальності «Дошкільна освіта»* / ред. О. Л. Кононко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 147 с.
19. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.
20. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2008. 432 с.



21. Про дошкільну освіту: Закон України від 2001, № 49. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. Дата оновлення: 20.05.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 20.08.2021).
22. Синявський В. В., Сергєєнкова О. П. Психологічний словник. : ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.
23. Теслюк В. М., Лузан П. Г. Основи педагогічної майстерності: навч. посіб. Київ : НАКККіМ, 2011. 304 с.
24. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. Москва : Изд. центр «Академия», 1997. 336с.
25. Філоненко М. Психологія спілкування : навч. посібн. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 224 с.
26. Ханин Ю. Л. К вопросу об оценке коммуникативности личности. *Общение как предмет теоретических и прикладных исследований*. Л., 1973. С. 172–173.
27. Шкваріна Т. Технологія засвоєння мовленнєвих зразків в ігровій діяльності. *Дошкільне виховання*. 2005. № 9. С. 18–20.
28. Шмаков С. А. Игра учащихся как педагогический феномен культуры : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 Москва, 1997. 409 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-21>

**Чепіль М. М.**

*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицький державний педагогічний університет  
імені Івана Франка  
м. Дрогобич, Львівська область*

## **ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНИ**

*Вивчення теорії і практики дошкільної освіти в Україні, аналіз та осмислення історичного минулого, урахування світових і національних тенденцій змісту дошкільної освіти, наближення його до сучасних вимог сприятиме розвитку українського дошкільця у контексті європейського освітнього простору. Розкрито становлення і розвиток дошкільної освіти в Україні та окремих її регіонах крізь призму наукових досліджень. Науковий пошук вчених сконцентовано на удосконаленні освітнього процесу у закладах дошкільної освіти, обґрунтуванні тенденцій розвитку дошкільної освіти в Україні. Удосконалення змісту професійної підготовки кадрів для дошкільної освіти передбачає оволодіння ними теорією і методикою навчання дітей дошкільного віку, здатність розв'язувати складні педагогічні задачі, самостійно знаходити ефективні освітні технології. Висвітлено проблему модернізації змісту підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти. Акцентовано увагу на формуванні компетентностей у майбутніх вихователів до роботи з дітьми, упровадження нових підходів до організації освітнього процесу. Розкрито досвід професійної підготовки кадрів, його зміст, навчально-методичне забезпечення. Окреслено перспективи підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти.*

### **Вступ**

Сучасний стан розвитку освіти в Україні характеризується модернізацією різних ланок системи освіти, удосконаленням змісту освіти, упровадженням в освітній процес інноваційних технологій. Домінантою цих реформ є дитиноцентрована освіта. Нова парадигма

освіти спрямована на формування творчої особистості дитини, здатної до саморозвитку, та підготовку педагогічних кадрів до професійної діяльності у різних типах закладів освіти, їхню взаємодію з дітьми, батьками, колегами тощо. Її основою має стати виховання відповідальної, компетентної особистості. До того ж, у державі повинен здійснюватися контроль за рівнем якості дошкільної освіти та рівнем якості підготовки майбутніх кадрів для цієї галузі.

Розв'язання цих завдань можливе за умови ґрунтовного вивчення теорії навчання і виховання дітей дошкільного віку, становлення і розвитку дошкільної освіти в Україні, аналізу та осмислення історичного минулого, урахування світових і національних тенденцій розвитку змісту дошкільної освіти, наближення його до сучасних вимог. З одного боку, це дасть можливість усвідомити сучасні проблеми українського дошкілля, спрогнозувати перспективи розвитку та окреслити тенденції та шляхи його удосконалення; з іншого – модернізація змісту освіти потребує опори на наукові дослідження, ціннісно-цільові пріоритети професійної підготовки, що сприятиме саморозвитку, самовизначенню особистості, формуванню її аксіологічного потенціалу.

Нормативно-законодавча база (Закон України «Про вищу освіту» [21], «Про дошкільну освіту» [22], «Про освіту» [23], «Про охорону дитинства» [24], «Концепція розвитку педагогічної освіти України» [33], Конвенція про права дитини [32], Базовий компонент дошкільної освіти [4], програми «Я у Світі» [54], «Впевнений старт» [44] та ін.) актуалізує проблеми педагогіки дитинства, методології психолого-педагогічних досліджень у галузі дошкільної освіти, підвищення якості підготовки кадрів у царині дошкілля, перехід від теорії до практики.

В останні десятиліття увага науковців звернута на дослідження проблем становлення і розвитку дошкільної освіти в Україні та окремих її регіонах у різні історичні періоди (В. Апрелева [3], О. Бондар [7], С. Васильєва [8], О. Венгловська [9], Л. Гарашенко [12], Ю. Калічак [28], Л. Меленець [38], З. Нагачевська [39], Т. Пантюк [41], С. Попиченко [43], Г. Рего [45], Т. Філімонова [47], І. Цюпак [49], А. Чаговець [50] та ін.). Цінними є праці, присвячені історико-педагогічним аспектам підготовки педагогів-дошкільників (Я. Квацька [29], Т. Слободянюк [46] та ін.).

Низка наукових досліджень (Л. Алексєнко-Лемовська [2], С. Гаврилюк [10], Л. Глушок [13], А. Дмитруха [16], Л. Козак [31],

Є. Красняков [34], Н. Лисенко [36], О. Пісоцька [42] та ін.) присвячена висвітленню тенденцій розвитку вітчизняної дошкільної освіти у контексті соціокультурного поступу, зокрема модернізації змісту підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти, формуванню компетентностей у майбутніх вихователів до роботи з дітьми, удосконаленню освітнього процесу у закладах дошкільної освіти, підготовці кадрів до роботи з дітьми в умовах сьогодення.

Дослідження А. Богуш [6], С. Гаврилюк [10], Н. Гавриш [11], Л. Зданевич [25], М. Чепіль [51], О. Янкович [55] та ін. присвячені різнобічним аспектам підготовки кадрів у галузі дошкільної освіти у контексті нового педагогічного мислення, тенденцій розвитку дошкільної освіти. Методологічні підходи до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти закладені у нормативно-правових документах, що реалізують державну політику у сфері освіти. Це дає можливість закладам вищої освіти створити належні умови для підготовки конкурентоздатних фахівців. У процесі навчання майбутній вихователь має оволодіти педагогічними уміннями і навичками, які дадуть змогу використовувати освітні технології і методики навчання під час практичної діяльності у закладі дошкільної освіти.

### **1. Розвиток дошкільної освіти в Україні крізь призму наукових досліджень**

З перших років створення європейської спільноти науковці і практики особливу увагу приділяли змісту дошкільної освіти, обґрунтували спільні цінності для усіх країн і цінності збереження своєї національної самобутності системи дошкільля у кожній країні. За роки функціонування ЄС викристалізувалися методологія, тенденції розвитку дошкільної освіти, шляхи розв'язання проблем у кожній країні, так і в європейському освітньому просторі. Це знайшло відбиток на становленні і розвитку дошкільної освіти в Україні.

Вагоме значення для розуміння ролі і місця дошкільної освіти мають наукові дослідження, присвячені проблемам становлення та розвитку українського дошкільля, теорії і практики виховання дітей дошкільного віку в Україні та окремих її регіонах (Галичині, Закарпатті, Херсонщині, Київщині, Полтавщині та ін.) у різні історичні періоди. Розуміння витоків історії дошкільної освіти і виховання «як цілісного явища неможливе без об'єктивного дослідження його розвитку в окремих регіонах, що й зумовлює

актуальність регіональних історико-педагогічних розвідок цілей, сутності, нормативного забезпечення, структури і змісту розвитку дошкільної освіти» [15, с. 134]. Вивчення та узагальнення історичного досвіду з означеної проблеми сприяє виявленню педагогічних надбань у галузі українського дошкільця, врахуванню досягнень у розвитку дошкільної педагогіки, глибшому усвідомленню сучасних проблем навчання й виховання дітей та прогнозуванню перспективних напрямів і шляхів розвитку системи дошкільної освіти. Це знайшло висвітлення у низці дисертацій, публікацій, виконаних на основі вивчення широкої джерельної бази (архівних документів, нормативно-правових актів, педагогічної преси, наукової літератури та ін.) в період незалежної Української держави. Охарактеризуємо окремі з них, взявши за основу хронологічні межі дослідження.

Передумови виникнення різних типів дошкільних закладів, особливостей теорії і методики дошкільного виховання в Україні у кінці XIX – початку XX ст. аналізує С. Попиченко [43]. Особливу увагу звернуто на педагогічні погляди діячів дошкільного виховання досліджуваного періоду – Н. Лубенець, Т. Лубенця, С. Русової. В основу класифікації дошкільних установ покладено критерії їхнього призначення і функцій, що дало автору можливість виокремити та охарактеризувати три групи суспільних інституцій: заклади для дітей дошкільного віку (дитячі садки, ясла); заклади виховання дітей дошкільного та шкільного віку (дитячі осередки, селянські ясла – притулки, літні дитячі майданчики); заклади опіки для сиріт та безпритульних дітей (сирітські будинки, будинки опіки, дитячі притулки). Система дошкільних установ характеризується різноманітністю, різнотипністю, специфічними завданнями та методами роботи кожної її ланки. У дослідженні розкрито позитивні і негативні сторони діяльності кожного з них. «Цінність народних дитячих садків полягала в тому, що вони: були першою спробою надати освіту і виховання малолітнім дітям найбільш прошарків населення; сприяли громадському вихованню дітей з перших років життя; створювали умови для нормального фізичного розвитку дошкільнят та зміцнення їхнього здоров'я; забезпечували підготовку дітей до школи, полегшуючи цим працю вчителів; формували навички самообслуговування, трудової діяльності, виховували самостійність, творчість та наполегливість у дітей» [43, с. 281].

Дисертація Г. Реґо висвітлює вплив освітньої політики Австро-Угорської монархії, видатних освітніх і культурних діячів на

розробку теорії і практики дошкільного виховання в Закарпатті, розкриває закономірності, специфіку, методи та зміст дошкільного виховання в регіоні упродовж 1836–1918 рр., актуалізує використання тогочасних авторських програм для сьогодення [45]. Розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині упродовж 1869–1939 рр., роль громадських і культурно-освітніх товариств та їхній вплив на становлення дошкільних установ краю досліджує З. Нагачевська [39].

Проблеми функціонування дошкільних закладів України у 20–30-ті роки ХХ ст., окремі аспекти виховання дітей дошкільного віку, роль видатних педагогів у розвитку дошкільня розкрито у наукових працях В. Апрелевої [3], О. Бондра [7], Ю. Калічака [28], Т. Пантюк [41], Т. Філімонової [47] та ін.

О. Бондар у дисертації «Становлення та розвиток дошкільного виховання у УСРР (1919–1933 роки)» досліджує роль закладів дошкільного виховання в період становлення системи освіти УСРР, висвітлює кількість вихованців та батьків, характеризує типи дошкільних закладів та ресурси їх фінансування, специфіку їхньої діяльності у перші десятиліття радянської влади [7]. В. Апрелева у дослідженні «Реалізація принципу доступності до суспільного дошкільного виховання в Україні (20–30-ті роки ХХ століття)» розкриває соціально-економічні, політичні, культурно-освітні передумови розвитку різних типів дошкільних установ, специфіку та сутність дидактичних принципів у вихованні дітей дошкільного віку у суспільних інституціях України, обґрунтовує періодизацію реалізації принципу доступності до суспільного дошкільного виховання в Україні у міжвоєнний період [3].

Т. Філімонова у дисертації «Дитяча гра в суспільному дошкільному вихованні України (70-ті роки ХІХ ст. – кінець 20-х років ХХ ст.)» характеризує витоки та сутність гри, розкрила внесок зарубіжних (О. Декролі, М. Монтессорі, Ф. Фребеля та ін.) та вітчизняних (Н. Лубенець, С. Русової, Я. Чепіги та ін.) педагогів у розвиток теорії гри дошкільників, організаційно-методичні засади ігрової діяльності у закладах дошкільної освіти досліджуваного періоду [47].

Дисертація Т. Пантюк розкриває зміст, форми і методи фізичного виховання дошкільників в Україні у міжвоєнний період, розвиток рефлексології та її вплив на виховання дітей, внесок А. Животка, Я. Чепіги, П. Франка та ін. у теорію та практику фізичного виховання. Зміст, форми та засоби фізичного виховання у міжвоєнний період були різними, що стало основою для виокремлення двох періодів

(1918–1922 рр. – етап національного відродження України та 1922–1939 рр. – радянський період) [41]. Значний інтерес має монографія Т. Єськової, присвячена проблемі трудового виховання, формуванню працелюбності дітей на заняттях з ручної праці (1917–1941 рр.) [17].

Концепцію українського дошкілля А. Животка (1890–1948 рр.), її втілення на Харківщині, Поділлі, Волині, Закарпатті, внесок А. Животка в розробку теоретико-методичних основ виховання дошкільників в Україні розкриває Ю. Калічак [28]. Основними положеннями концепції А. Животка є врахування ролі інстинктів у вихованні дітей, виховання сенсомоторної культури, залучення дітей до посильної праці, навчання рідної мови з раннього віку з використанням скарбниці народного фольклору, врахування вихователем особливостей фізичного і розумового розвитку дошкільників, організація нових типів закладів дошкільної освіти.

Розвиток теорії і практики дошкільної освіти в Україні упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст. знайшло висвітлення у дисертаціях С. Васильєвої [8], О. Венгловської [9], Л. Гаращенко [12], Л. Меленець [38], І. Цюпак [49], А. Чаговець [50].

У дисертації Л. Меленець розкрито становлення дошкільних установ у сільській місцевості України упродовж 1945–1991 рр., їх еволюцію, охарактеризовано чинники та обґрунтовано критерії періодизації розвитку дошкільних закладів в Україні, визначено перспективи їх розвитку [38]. У дисертації С. Васильєвої «Тенденції розвитку ДНЗ різних типів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» проаналізовано причини й умови виникнення та розвитку різних типів дошкільних установ для дітей з особливими потребами, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу досліджуваного періоду [8].

На основі вивчення архівних джерел О. Венгловська розкриває вплив держави на розвиток дошкільних установ на Київщині другої половини ХХ – початку ХХІ ст., презентує динаміку розвитку дошкільних установ різних типів, розкриває форми підвищення кваліфікації вихователів і завідувачів [9]. У дисертації І. Цюпак «Виховання дошкільників у вітчизняних навчально-виховних закладах Херсонщини (друга половина ХХ століття)» досліджено історію виникнення відомчих дошкільних установ, особливості організації трудового виховання дошкільнят на Херсонщині, проаналізовано досвід роботи вихователів [49].

Дослідження А. Чаговець присвячене формуванню здорового способу життя дітей дошкільного віку в українській педагогіці

другої половини XX ст. [50]. Автор характеризує поняття «здоров'я» як цілісний комплекс фізичного, психологічного, соціального здоров'я, висвітлює зміст, форми і методи виховання здорового способу життя дошкільників в означений період, закономірності, специфіку та тенденції формування навичок здорового способу життя у дітей. Л. Гаращенко досліджує розвиток ідеї здоров'я-збереження у фізичному вихованні дітей в закладах дошкільної освіти України упродовж другої половини XX – початку XXI ст. [12].

У контексті нашого дослідження цінними є наукові праці, присвячені підготовці педагогів-дошкільників у різні історичні періоди. Т. Слободянюк досліджує витoki становлення національної системи дошкільної освіти, розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX століття), організаційні та теоретико-методичні аспекти підготовки вихователів, діяльність Київського Фребелівського інституту (1907–1919 рр.), його директорів О. Сікорського, В. Фльорова, В. Зеньківського [46]. Професійній підготовці вихователів присвячені дисертації К. Лисяка «Підготовка кадрів дошкільного профілю у середніх педагогічних навчальних закладах України (1917–1941 рр.)» [37], Я. Квасецької «Професійна підготовка вихователів дошкільних установ у педагогічних навчальних закладах на західноукраїнських землях (остання третина XIX – перша половина XX століття)» [29].

Науковий пошук учених (А. Богуш [6], Н. Гавриш [11], І. Загарницька [19], Л. Зданевич [25], С. Іванчук та С. Кочнева [26], Л. Козак [31], Є. Красняков [34] та ін.) сконцентровано на удосконаленні освітнього процесу у закладах дошкільної освіти, використанні інноваційних технологій, особливостях діяльності інститутів щодо формування особистості, шляхів налагодження співпраці, що забезпечить очікуваний результат вихованні дітей; професійній підготовці кадрів у галузі дошкільної освіти, зокрема, розкритті його змісту, навчально-методичного забезпечення, можливостях використання вітчизняного та європейського досвіду у підготовці фахівців даного профілю.

На основі проведеного аналізу історико-педагогічних і науково-методичних джерел, О. Гнізділова виокремлює й обґрунтовує три етапи розвитку науково-педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти України другої половини XX – початку XXI ст. В основу класифікації покладено такі критерії: «зміни в соціально-економічних та суспільно-політичних сферах країни; прийняття нормативних



документів, що регламентували діяльність дошкільних закладів в Україні й організацію навчально-виховного процесу их; погляди провідних учених на мету, зміст, форми дошкільної освіти; впровадження результатів науково-педагогічних досліджень у практику дитячих садків. Хронологічно-педагогічний та логіко-історичний аналіз уможливив у межах досліджуваного періоду ідентифікувати такі етапи: I етап – (60–70 рр. XX ст.) – етап зародження наукових досліджень у галузі дошкільної педагогіки; II етап – (80-і рр. XX ст.) – етап подальшого розвитку й офіційного визнання здобутків наукових шкіл у галузі дошкільної освіти, що позначився урізноманітненням і поглибленням тематики дослідницьких проблем; III етап – (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.) – етап розширення напрямів науково-педагогічних досліджень, змістового збагачення поля наукових пошуків, перетворення однорівневих наукових шкіл на багататорівневі, створення дочірніх наукових шкіл» [14, с. 120]. Наукові здобутки педагогів (Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, Е. Вільчковського, Т. Поніманської, К. Щербакової та ін.), впровадження результатів їхніх наукових досліджень у практику дошкільної освіти сприяє удосконаленню теорії виховання і навчання дітей в умовах закладу дошкільної освіти з урахування соціального замовлення сьогодення, професійному зростанню майбутніх педагогів-практиків і науковців, забезпечує умови для їхньої творчої самореалізації.

## **2. Тенденції розвитку дошкільної освіти в Україні**

У кожній державі виховання дітей дошкільного віку має свої особливості, національну самобутність і власний досвід. В останні десятиліття дошкільні установи стають осередком підготовки дитини до майбутнього, в якому вона розвиватиме свою індивідуальність, талант, соціалізуватиметься. У більшості європейських країн точаться дискусії про виховання дитини у сім'ї і дошкільній установі, їхній ролі у житті дитини, змісту виховання, взаємодії і співпраці. Діяльність дошкільних установ у Данії, Німеччині, Нідерландах є прикладом взаємодії цих двох інститутів виховання, доповненням цінностей сімейного виховання, соціалізації особистості. Значною мірою дошкільна освіта залежить від національних традицій, соціально-економічних умов. Метою дошкільного виховання є створення умов для фізичного, психічного та соціального здоров'я дітей, повноцінного розвитку та подальшої самореалізації у житті, підготовка до школи [52].

Визнання самоцінності дошкільного дитинства, повага до дитини, особливостей її розвитку та індивідуального досвіду є засадничими цінностями, на яких ґрунтується освітній процес у дошкільних установах більшості європейських країн. Розвиток системи дошкільної освіти у цих країнах зумовлений рівнем соціально-економічного розвитку, науковими досягненнями в теорії й практиці виховання дітей, географічними й кліматичними умовами, рівнем культурно-освітнього розвитку населення, умовами й перспективами його урбанізації та міграції [36, с. 159].

Серед тенденцій розвитку дошкільної освіти виокремлюємо підвищення рівня ефективності та якості змісту освіти кожної дитини. Завдання полягає в тому, щоб за допомогою дошкільної освіти досягти соціально значущої стратегічної мети – всебічного і гармонійного розвитку кожного громадянина спільноти, спираючись на його особистісний потенціал. Досягти цього результату можна з допомогою змісту програм, їх розвивального потенціалу, урахування специфіки того чи іншого закладу дошкільної освіти. «У межах цієї тенденції, активізуються два її аспекти: перший – збереження цілісності особистості, яка активно формується з раннього віку сукупно з усіма її внутрішніми структурами, що є і метою дошкільної освіти, і, водночас, фактором забезпечення її ж поступального розвитку. І другий аспект – забезпечення сприятливих умов для розвитку індивідуального потенціалу кожної дитини, її нахилів і задатків, стимулювання й мотивування її до дитячої творчості уже в дошкільному віці» [36, с. 160].

Зміст дошкільної освіти охоплює потреби харчування, екології охорони здоров'я, освіти, культури та праксеологічні потреби. Кожна з цих потреб має бути донесена до дитини відповідно до її рівня розвитку. Заклад дошкільної освіти для дитини є тим посередником між сім'єю та незнайомим їй світом, до якого вона має долучитися. У європейських країнах дошкільля репрезентують дитячі ясла, дитячі садки, дитячі центри, дитячі ясла-садки з короткочасним, денним, цілодобовим і цілорічним перебуванням дітей, заклади дошкільної освіти тощо. За звичай, це самостійні установи, але можуть бути у структуру початкової школи чи школи загалом (Данія, Ірландія, Нідерланди). Дошкільні установи призначені для дітей віком від трьох до семи років, у Франції і Бельгії від двох років, у Польщі від одного року [3]. У Франції дошкільна освіта дуже популярна, батьки всіляко підтримують діяльність дошкільних установ, переконані у тому, що дошкільна освіта має

вагомий вплив на розвиток дитини. В останні роки дошкільні установи можуть бути приєднані до школи від 4 до 12 років, що сприяє реалізації безперервності у розвитку дітей.

Тенденції розвитку дошкільної освіти в європейських країнах мають вплив на розвиток українського дошкільця. Йдеться насамперед про визнання державою пріоритетної ролі дошкільної освіти, створення належних умов для її здобуття. Законом України «Про дошкільну освіту» (стаття 3) передбачено напрями державної політики:

- надання всебічної допомоги сім'ї у розвитку, вихованні та навчанні дитини;
- забезпечення доступності і безоплатності дошкільної освіти в державних і комунальних закладах дошкільної освіти у межах державних вимог до змісту, рівня й обсягу дошкільної освіти (Базового компонента дошкільної освіти) та обов'язкову дошкільну освіту дітей старшого дошкільного віку;
- забезпечення доступної і безоплатної дошкільної освіти в державних і комунальних закладах дошкільної освіти дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням особливостей їх інтелектуального, соціального і фізичного розвитку у тій формі, яка для них є найбільш зручною та ефективною;
- піклування про збереження та зміцнення здоров'я, психологічний і фізичний розвиток дітей;
- сприяння розвитку та збереженню мережі закладів дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форм власності [22].

Головними завданнями дошкільної освіти в Україні визначено «збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини; виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля; формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду; виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту; здійснення соціально-педагогічного патронату сім'ї» [22].

Характерною тенденцією в європейських країнах, так і для України, є зорієнтованість змісту виховання і навчання дітей з

раннього до старшого дошкільного віку на пошук нових типів закладів дошкільної освіти, на задоволення сучасних вимог суспільства. У дошкільній освіті поширеними є дві моделі дошкільних установ – сімейна і шкільна. Сімейна модель передбачає об'єднання в групи дітей різного віку з метою забезпечення їм права на здобуття освіти та соціальну адаптацію. Така модель характерна для Данії, Німеччини, Швеції, Фінляндії та ін. Шкільна модель передбачає диференційований підхід до організації освітнього процесу дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку у спеціальних приміщеннях (класах) дошкільної установи. Заняття проводять з дітьми одного віку, як у школі, упроваджують елементи читання, лічби і письма, ознайомлюють дітей зі шкільним середовищем. Ця модель поширена в Австрії, Болгарії, Великій Британії, Іспанії, Греції, Словаччині, Угорщині, Франції, Польщі та ін. Відповідно до мети і завдань дошкільні установи виконують виховану, опікунську, діагностично-терапевтичну та дидактичну функцію.

Зазначимо, що частина закладів дошкільної освіти працює за ідеями Ф. Фребеля, М. Монтессорі, Р. Штейнера Ж. Піаже, Дж. Брунера. Педагогічні теорії навчання і виховання формувалися під впливом освітніх концепцій та культурних цінностей. Їхні ідеї виражаються в концепції суб'єктності дитини, налагодження суб'єкт-суб'єктних стосунків, партнерської взаємодії, створення умов для реалізації можливостей дітей проявляти ініціативу, самостійно приймати рішення, демонструвати відповідальність, робити вибір.

Багатокомпонентний зміст дошкільної освіти в Україні відображає широкий спектр проблем соціалізації особистості, виховання відповідальності, працелюбності, культури міжособистісних взаємин, прищеплення духовно-моральних цінностей, формування моральної поведінки у довіллі (світі, суспільстві, природі). Модернізація дошкільної освіти передбачає створення реальних умов для щасливого дитинства, виховання якісно нового, творчого, здорово та соціально-активного молодого покоління [11; 19; 34].

В останні роки в Україні поширення набувають сімейні дошкільні заклади, які мають належні домашні умови, в яких перебуває група дітей з 6–7 осіб. Вихователь, як правило, це мати, яка має фахову підготовку, займається вихованням та опікою своїх дітей і дітей сусідів, знайомих віком від трьох до шести років. Ці заклади функціонують за взірцем сімейної моделі. Контроль за результатами

їхньої діяльності здійснюють місцеві органи управління освітою. Ця форма дошкільної установи має популярність серед батьків, оскільки забезпечує кращу адаптацію дітей до сучасних вимог суспільства, відповідає освітнім і культурним потребам батьків, забезпечує розвиток дитини відповідно до її індивідуальних особливостей, формує життєвий соціальний досвід.

Більшість дітей в окремих країнах відвідують дошкільну установу упродовж одного року перед початком навчання у школі. Перед цими установами стоять такі завдання: «створити умови для забезпечення всіх дітей відповідним рівнем підготовки для досягнення «рівного старту»; підготувати дітей до засвоєння початкових базових знань, умінь і навичок для їх подальшого розширення в початковій школі; допомогти дітям адаптуватися до нових умов при їх переході з сім'ї в більш регламентоване середовище проживання і попередити можливі стресові ситуації; уникати можливих конфліктів і встановлювати толерантні стосунки у дитячому колективі, створити умови доброзичливого спілкування дітей різного віку, включаючи дітей з вадами здоров'я та представників інших культур» [31, с. 242].

Реалізація цих завдань у різних країнах відбувається по-різному. У Німеччині використовують ігрові форми навчання, забезпечують засвоєння дітьми необхідних умінь і навичок; формують навички соціальної поведінки, розвивають мовні та навчальні навички, тобто в освітньому процесі використовують навички читання, лічби і письма. Пріоритетними видами діяльності дошкільних установ у Бельгії є психомоторний розвиток, мистецтво, технології і природа, підготовка до читання і математики, релігія і громадянство; у Португалії – рух, рідна мова, музика й образотворче мистецтво, математика; у Франції – психомоторний розвиток, ініціація в науки і технології, спілкування, мова, письмо, мистецтво і естетика; в Іспанії – самоусвідомлення і особиста автономія, фізичне і соціальне довкілля, комунікативні і репрезентативні навички; в Італії – тіло і рух, слово і висловлювання, простір, час, вимірювання природи, спілкування та ін. Пріоритетними видами діяльності українських закладів дошкільної освіти є фізичний і психічний розвиток, соціалізація, рідна мова, особиста гігієна, підготовка до школи [31, с. 241; 52, с. 81–82].

В Україні введено обов'язкову освіту дітей з п'яти років. Батьки мають право вибору організаційної форми отримання цієї освіти (заклади дошкільної освіти сімейного типу, групи

короткотривалого перебування; групи при загальноосвітніх навчальних закладах; центри розвитку дитини та ін.). Для дітей шостого року життя підготовлено програму розвитку дитини «Впевнений старт» [44]. У дитини повинні бути сформовані базові якості особистості (самостійність, довільність, відповідальність, ініціативність, свобода і безпека поведінки, самоусвідомленість, самоставлення, самооцінка, креативність).

Особливості вітчизняного дошкілля визначаються різноманіттям підходів (культуровідповідність, природовідповідність та ін.) до виховання і навчання дитини, концепціями дошкільного дитинства, спільними рисами яких є «визнання унікальності і самоцінності дитинства, висування завдань розвитку дитини на перший план, усвідомлення необхідності повноцінного розвитку всіх сторін особистості дитини, а не тільки тих, які допоможуть йому вчитися в школі, формулювання принципу індивідуалізації навчання» [16, с. 399].

У полі зору дослідників вирішення таких завдань: організація предметно-розвивального середовища; удосконалення педагогічного інструментарію виховання і навчання дітей дошкільного віку; соціалізація особистості; налагодження взаємовідносин у системі «дитина – дорослий – світ».

### **3. Стратегія підготовки кадрів у галузі дошкільної освіти**

Ступенева підготовка фахівців у закладах вищої освіти України зумовлена євроінтеграційними процесами. Це спонукало до оновлення змісту підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти усіх освітніх ступенів, приведення її у відповідність соціальному замовленню. Цінним є досвід підготовки кадрів для дошкільної освіти в Україні та європейських країнах. Реалії сьогодення вимагають від науковців дослідження підготовки майбутніх фахівців для сфери дошкільної освіти, змісту теоретичної і практичної підготовки майбутніх вихователів до застосування новітніх технологій. Увага звернута на забезпечення практико-орієнтованого характеру навчання, підвищення якості освіти. Зміст підготовки майбутніх кадрів передбачає засвоєння психолого-педагогічних категорій, володіння теорією та методикою виховання і навчання дошкільників, а також готовність розв'язувати складні педагогічні задачі, вміння орієнтуватися у складних ситуаціях сьогодення. Нестандартні ситуації вимагають від вихователя креативності, самостійності у конструюванні і використанні знань, умінь і навичок в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Удосконалення змісту підготовки педагогічних кадрів у вищій школі, його багатоаспектність є актуальним завданням сьогодення. С. Ніколаєнко звертає увагу на необхідності якісної освіти упродовж життя [40]. Т. Завгородня розкриває вдосконалення змісту педагогічної освіти у контексті розвитку громадянського суспільства [18]. В. Кремень підкреслює сутність переорієнтації на проблемно-діяльнісний тип освіти [35]. А. Фурман надає перевагу модульній структурі змісту навчальних предметів і відповідно побудові підручника, прискореній динаміці занять, насиченості проблемними завданнями та пошуковими діями [48]. В. Шахов пов'язує побудову змісту підручників, посібників із включенням до них творчих завдань студентам на аналіз, порівняння, узагальнення теоретичних положень, осмислення шкільної практики, пояснення й аргументацію своєї точки зору та ін. [53]. Модельовання змісту педагогічної освіти, зазначає О. Кобрій, що відображає досвід діяльності закладу вищої освіти у підготовці майбутніх фахівців, кардинальні зміни у трактуванні освітніх процесів [30]. І. Бех обґрунтовує доцільність особистісно зорієнтованого підходу у вихованні особистості [5].

Л. Алексеєнко-Лемовська акцентує увагу на готовності вихователів до педагогічної, методичної та управлінської роботи, формуванню у них управлінської компетентності, яку трактує як «інтегральну багаторівневу професійно значущу характеристику особистості та діяльності педагога, що базується на результативному професійному досвіді; відображає системний рівень функціонування управлінських, методологічних, методичних і дослідницьких знань, умінь, досвіду, мотивації, здібностей і готовності до творчої самореалізації в науково-методичній і педагогічній діяльності загалом, передбачає поєднання методів професійної педагогічної діяльності» [1, с. 83]. Організація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, керівництво його учасниками залежить від управлінської компетентності вихователя. Це торкається мети, завдань, методів і технологій освітнього процесу.

Майбутній фахівець у сфері дошкільної освіти повинен розуміти соціально-економічні переміни, зорієнтуватися у ринкових умовах, конкурентному середовищі, сформуванню власну стратегію і знайти способи її реалізації. Це можливе за умови посиленої уваги до освітнього процесу, скерованого на розв'язування нетрадиційних ситуацій з виховання, розвитку і навчання, застосування психолого-педагогічних теорій, інноваційних методик, сучасних технологій дошкільного виховання.

Модернізація змісту підготовки фахівців у сучасних умовах пов'язана з автономією закладів вищої освіти. Саме вони відповідають за якість підготовки кадрів дошкільної освіти відповідно до прийнятого стандарту вищої освіти України спеціальності 012 Дошкільна освіта для першого бакалаврського (наказ МОН України № 1456 від 21.11.2019 р.) та другого (магістерського) рівнів (наказ МОН України № 572 від 24.04.2020 р.). Робочі групи, до складу яких входять провідні науковці випускової кафедри, розробляють освітньо-професійну програму (ОПП) на основі стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти та освітньо-наукову програму для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Підготовку магістрів відновлено у 1991 році відповідно до Закону України «Про освіту» (пункт 2 статті 30 другого розділу). Упродовж 1993–1997 роках магістратура в Україні функціонувала у закладах вищої освіти Львова, Києва, Донецька, Одеси, однак у них не здійснювали підготовку магістрів спеціальності «Дошкільне виховання». Її розпочали у 1999 році у Національному педагогічному університеті імені М. Драгоманова, Полтавському державному педагогічному університеті ім. В. Короленка, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, з 2000 р. – Глухівському державному педагогічному університеті ім. О. Довженка [20, с. 23], з 2009 р. – Дрогобицькому державному університеті імені Івана Франка [51, с. 21].

Навчальні плани підготовки фахівців змінювалися відповідно до законодавчо-нормативної бази, приєднанням України до Болонського процесу (2005 р.), прийняттям нової редакції Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [21], вилученням із процесу ступеневої підготовки ОКР «Спеціаліст» (2015 р.), диференціацією термінів навчання (один рік і чотири місяці, два роки), відповідно до виду освітньої програми, вимогами до професійної підготовки фахівців. Університети у процесі укладання навчальних планів керувалися нормативними документами МОН України та постанов Кабінету Міністрів України, внутрішніми положеннями про організацію освітнього процесу.

Сьогодні підготовка фахівців здійснюється за освітніми програмами і укладеними відповідно до них навчальними планами. Проаналізуємо профіль освітньої програми «Дошкільна освіта» за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань



01 «Освіта/Педагогіка» у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка [27]. Мета освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – підготовка фахівців до розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку в закладах системи освіти і сім'ї, здатних розв'язувати складі спеціалізовані завдання, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов із застосуванням теорії і методики дошкільної освіти. ОПП має прикладну орієнтацію, передбачає підготовку до виконання функціональних обов'язків вихователя дітей дошкільного віку, формування готовності до самоосвіти та професійного самовдосконалення впродовж життя.

Основний фокус ОПП для першого (бакалаврського) рівня – спеціальна освіта, спрямована на формування і розвиток професійних компетентностей для здійснення дослідницької та інноваційної діяльності у галузі дошкільної освіти з урахуванням сучасних євроінтеграційних процесів, з метою забезпечення освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Основний фокус ОПП для другого (магістерського) рівня сконцентровано на формуванні у фахівця здатності здійснювати управлінську та педагогічну діяльність з акцентом на теоретико-прикладному змісті предметної області. Особливістю програми є навчання на практико-орієнтованій, компетентнісній, дослідницькій основі, спрямоване на розв'язання прикладних завдань у галузі дошкільної освіти.

Обидві ОПП мають прикладну орієнтацію, передбачають підготовку до виконання функціональних обов'язків директора (завідувача) закладу дошкільної освіти, вихователя дітей дошкільного віку, формування готовності до самоосвіти та професійного самовдосконалення впродовж життя. Викладання передбачає студентоцентроване навчання на засадах компетентнісного, діяльнісного, системного, інтегративного підходів із застосуванням традиційних і інноваційних технологій та методів навчання. ОПП включає інтегральну, загальні та фахові компетентності.

До реалізації ОПП залучений професорсько-викладацький склад кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти. До викладання дисциплін обов'язкових компонентів залучено науково-педагогічних працівників кафедр мовної та міжкультурної, економіки, філософії імені професора Валерія Григоровича Скотного, інформатики. Практико-орієнтований характер освітньої програми передбачає широку участь фахівців-практиків, що відповідають

напряму програми, що підсилює синергетичний зв'язок теоретичної та практичної підготовки.

Загальний обсяг обов'язкових компонентів ОПП першого (бакалаврського) рівня складає 180 кредитів, вибіркових компонентів – 60; другого (магістерського) рівня ОПП 90 кредитів ЄКТС відповідно 67 і 23, ОПП 120 кредитів ЄКТС – 90 і 30.

Студенти бакалаврату мають можливість вибрати одну дисципліну з кожного блоку (всього десять блоків), одну дисципліну упродовж чотирьох семестрів з блоку дисциплін вільного вибору. Вибіркові компоненти ОПП включають такі дисципліни: «Практикум з дошкільної педагогіки», «Основи соціально-правового захисту материнства і дитинства», «Етнопедагогіка», «Основи психодіагностики», «Психолого-педагогічні основи роботи з обдарованими дітьми», «Основи дефектології та логопедії», «Методика організації та проведення свят і розваг у закладі дошкільної освіти», «Експериментування та конструювання у закладі дошкільної освіти», «Народна іграшка», «Дошкільна медіаосвіта», «Естетотерапія», «Педагогіка дитячої творчості», «Казкотерапія», «Сімейна дошкільна педагогіка», «Етика та психологія сімейного життя», «Дошкільна педагогіка в іменах», «Історія дошкільної педагогіки», «Педагогічні технології» та ін.

Студенти магістратури (ОПП (90 кредитів) вибирають одну дисципліну з кожного блоку (всього п'ять блоків) й одну дисципліну з блоку дисциплін вільного вибору. Студенти магістратури, які навчаються на ОПП 120 кредитів, вибирають одну дисципліну з кожного блоку (всього сім блоків) та одну дисципліну з блоку дисциплін вільного вибору студента. Вибіркові компоненти ОПП (90 кредитів) включають такі дисципліни: «Технології логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку», «Сенсорне виховання дітей дошкільного віку», «Опіка над дітьми», «Порівняльна дошкільна педагогіка», «Актуальні проблеми дошкільної педагогіки», «Методика розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей дітей дошкільного віку», «Навчання та виховання дітей різновікових груп», «Виховання дітей в навчально-виховному комплексі», «Педагогіка Марії Монтессорі», «Технології розв'язування винахідницьких задач». Вибіркові компоненти ОПП (120 кредитів) включають вище перелічені дисципліни, а також «Методика роботи з дитячою книжкою та виразне читання», «Методика ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям», «Методика арт-освіти дітей дошкільного віку», «Художня праця».

Створення якісної навчально-методичної літератури є важливим завданням професійної підготовки кадрів для дошкільної освіти. До кожної вибіркової дисципліни підготовлені навчальні і навчально-методичні посібники, які мають практичну спрямованість і на високому науковому рівні розкривають основні питання дошкільної педагогіки дошкілля, теорії і методики виховання і навчання дошкільників. Це тексти лекцій, навчально-методичний посібник для семінарських занять, методичні рекомендації для самостійної роботи студентів з дисципліни, хрестоматії, бібліографічні покажчики, які виходять у серії «Бібліотечка дошкільного педагога». Однак для якісної підготовки вихователів їх недостатньо. Зусилля науково-педагогічних працівників зосереджені на розробці/оновленні робочих навчальних програм, навчально-методичних комплексів, силабусів, діагностичного інструментарію для визначення якості дошкільної освіти та якості підготовки фахівців, упровадження нових технологій.

Модернізація освітнього процесу передбачає використання медіа-освіти у закладах вищої освіти, розвиток академічної мобільності на основі двохсторонніх угод між Дрогобицьким державним педагогічним університетом імені Івана Франка та закладами вищої освіти країн-партнерів. Доброю практикою є участь студентів у міжнародних програмах обміну студентів.

Основними напрямками міжнародного співробітництва професорсько-викладацького складу є проведення наукових форумів (конференцій, семінарів), реалізація спільних дослідницьких проєктів, підготовка спільних публікацій, збірників наукових праць, наукове стажування, підготовка наукових кадрів, робота у наукових радах, редакційних колегіях, наукових комітетах, участь у міжнародних стипендіальних програмах і грантах тощо. У 2014/15 н.р. серед поданих на конкурс наукових проєктів О. Карпенко отримала грант на виконання спільного наукового дослідження «Професійна кар'єра випускників педагогічних спеціальностей Польщі й України».

Можливість вибору навчальної дисципліни, оновлення її змісту і змісту підготовки майбутніх вихователів на засадах компетентнісного підходу передбачає використання різноманітного арсеналу форм, методів і засобів навчання. Особлива увага приділяється використанню педагогічних технологій, інноваційних методів і прийомів у процесі навчання. Під час лекції, як показує досвід роботи, студенти не завжди проявляють готовність до швидкого

самостійного опрацювання інформації, певну обмеженість часу лекції, рівень самостійності пізнавальної активності студентів на цих заняттях здебільшого засвідчують співпрацю з лектором. На семінарських заняттях більшість студентів залучена до обговорення питань, має можливість навчитися оцінювати виступи одногрупників і власний, аналізувати першоджерела, педагогічні ситуації, педагогічні задачі, опрацьовувати додаткову літературу та ін. Викладачі використовують роботу в групах, роботу в парах, мозковий штурм, дискусії, метод проектів, педагогічний тренінг та ін. В умовах карантину поширення набувають інформаційні технології, дистанційне навчання. Однак при цьому виникають певні труднощі в організації управління освітнім процесом.

Навчальний процес за ОПП відбувається в аудиторіях та лабораторіях, обладнаних аудіовізуальною апаратурою і необхідними технічними засобами навчання. Навчально-наукова робота за освітньою програмою здійснюється у лабораторії педагогічної творчості, чотирьох спеціалізованих кабінетах (кабінет художньо-мовленнєвого розвитку, кабінет логіко-математичного розвитку, кабінет ознайомлення з природою, кабінет фізичного розвитку), аудиторіях, забезпечених мультимедійним обладнанням. Забезпеченість навчальних аудиторій мультимедійним обладнанням відповідає Ліцензійними умовам провадження освітньої діяльності закладів освіти. Навчальні заняття проводяться у двох комп'ютерних лабораторіях, оснащених ліцензійними операційними системами та пакетами прикладного програмного забезпечення. Перспективним напрямом вважаємо започаткування досвіду художніх студентських студій, де майбутні фахівці за бажанням зможуть удосконалювати набуті уміння та навички (ліплення, аплікація, малювання тощо).

На рівні університету та факультету психології, педагогіки та соціальної роботи здійснюється моніторинг освітніх програм, повнота реалізації державного освітнього стандарту, щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, якість навчальних програм і навчально-методичного забезпечення дисциплін, якість діяльності викладачів, якість аудиторної та позааудиторної діяльності студентів.

Аналіз освітньої практики вимагає демократизації та гуманізації стосунків на заняттях, переходу до педагогіки партнерства, домінування самостійної творчої діяльності студентів, розширення

їх прав у розробці освітніх програм, виборі навчальних дисциплін, управлінні освітнім процесом, посилення практико-орієнтованої складової освітнього процесу. Однак усі перелічені компоненти не завжди забезпечують якість професійної підготовки майбутніх вихователів. Однією з причин є випадковий вибір професії, що є наслідком відсутності позитивного ставлення до професії вихователя. Це зумовлює часто низький рівень мотивації у студентів, працездатності, відповідальності, вимогливості до себе, організованості, здатності долати труднощі тощо. Низький рівень професійної підготовки майбутніх вихователів обумовлений саме недостатньою увагою до формування ціннісно-сміслової сфери.

Відповідно до прийнятого стандарту вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта вагоме місце займає практична підготовка. З метою поліпшення якості практичної підготовки майбутніх вихователів у межах діяльності кафедри доцільно започаткувати функціонування студентської дослідницької лабораторії з вивчення і презентації передового педагогічного досвіду закладів дошкільної освіти Львівщини. Така діяльність лабораторії може відбуватися на декількох рівнях:

- перший рівень обов'язковий для всіх студентів, які проходять педагогічну практику у закладах дошкільної освіти. Навчальним планом на другому курсі передбачено безперервну практику (один день у тиждень). Одним із завдань практик є ознайомлення з досвідом роботи вихователів, вивчення специфіки діяльності установи;

- другий рівень – вивчення досвіду роботи ЗДО передбачає його аналіз та узагальнення. Може здійснюватися у межах виробничої практики на третьому і четвертому курсах, під час виконання студентами індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, курсових та кваліфікаційних робіт під керівництвом наукових керівників;

- третій рівень – поширення передового досвіду закладів дошкільної освіти через власні та спільні з науковими керівниками публікації у наукових, періодичних педагогічних виданнях, виступи на студентських і викладацьких наукових конференціях, семінарах.

Результативною є робота проблемних груп, створених з метою підготовки майбутніх вихователів до творчого засвоєння програмного матеріалу, формування навичок самостійної роботи, проведення самостійних досліджень, підготовки наукових праць. Така багатовекторна діяльність сприяє засвоєнню студентами

теоретичних знань, формуванню емпіричних умінь і навичок майбутньої фахової самореалізації, підготовки до участі в олімпіадах і конкурсах студентських наукових робіт.

Вимоги до культурного і професійного рівня майбутнього вихователя вимагають удосконалення педагогічного інструментарію і змісту їхньої підготовки. Урахування сучасних тенденцій освіти, вивчення досвіду минулого, національних традицій підготовки педагогічних кадрів може стати підґрунтям професійної підготовки вихователів.

### **Висновки**

Розвиток українського дошкілля – одна з актуальних проблем сучасної освіти. Україна завжди була і залишається європейською державою. Для української освіти загалом, дошкілля зокрема, характерними є гуманістична спрямованість, віра у потенційні можливості дитини, демократичність стосунків, толерантність.

Історіографічний огляд засвідчив, що з проголошенням незалежності України з'явилося чимало публікацій вітчизняних науковців, які розкривають становлення та розвиток дошкільної освіти в Україні. У дисертаційних дослідженнях представлено особливості регіону, передумови та чинники функціонування дошкільних установ різних типів, сутність та специфіку освітнього процесу в регіоні, роль культурно-освітніх діячів та їхній внесок у розвиток теорії і практики дошкільної освіти, підготовку кадрів для роботи з дітьми дошкільного віку, вплив соціокультурних змін на зміст виховання дітей. Результати дослідження потребують переосмислення як найкращого європейського досвіду, можуть стати теоретико-методологічною основою для модернізації змісту дошкільної освіти, підґрунтям для подальших наукових розвідок у цій галузі.

Ключовими тенденціями розвитку дошкільної освіти є удосконалення змісту дошкільної освіти; упровадження нових підходів до виховання і навчання дітей в умовах закладу дошкільної освіти; пошук нових типів дошкільних установ; модернізація змісту підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти та ін.

Власне досвід професійної підготовки кадрів у галузі дошкільної освіти, удосконалення її змісту, навчально-методичне забезпечення дисциплін, передбачає оволодіння майбутніми фахівцями теорією і методикою навчання дітей дошкільного віку, здатність розв'язувати складні педагогічні задачі, самостійно знаходити ефективні освітні

технології, складати індивідуальну програму розвитку для навчання дітей, саморозвитку й ефективної допомоги дошкільникам. Підготовка сучасних бакалаврів і магістрів для дошкільної освіти у вітчизняних університетах зорієнтована на європейські стандарти, здійснюється відповідно до державних галузевих стандартів.

Виклики сучасності привертають увагу науковців до змісту освіти й освітнього процесу загалом. У центрі уваги – проблеми загальнокультурного розвитку майбутніх фахівців, їх професійної підготовки у закладах вищої світи, співвіднесення теоретичної і практичної підготовки, аудиторної і самостійної роботи, формування відповідальності, мотивації навчання, пасивність, інколи розчарування майбутніх випускників пропозиціями ринку праці. Усе це свідчить про потребу модернізації освітнього процесу, переосмислення цінностей навчання, освітньо-виховної практики на регіональному і державному рівнях, обґрунтування методологічних засад розвитку освіти.

### Література

1. Алексеєнко-Лемовська Л.В. Розвиток управлінської компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах сучасної освіти. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 75(2). С. 80–83.
2. Алексеєнко-Лемовська Л.В. Тенденції розвитку вітчизняної дошкільної освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 5. С. 6–14.
3. Апрелева І.В. Реалізація принципу доступності до суспільного дошкільного виховання в Україні (20–30-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.01. Дрогобич, 2016. 20 с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). 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)
5. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
6. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Київ : Вид. Дім «Слово», 2007. 408 с.
7. Бондар О.В. Становлення і розвиток системи дошкільного виховання в УСРР (1919–1933 рр.) : дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2005. 219 с.

8. Васильєва С.А. Тенденції розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Миколаїв, 2017. 23 с.

9. Венгловська О.А. Розвиток дошкільної освіти на Київщині (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2013. 20 с.

10. Гаврилюк С. Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості в контексті тенденцій розвитку сучасної дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 44. С. 308–314.

11. Гавриш Н., Саприкіна О. Перші кроки впровадження у дошкільних закладах України освіти для сталого розвитку. *Початкова школа*. 2014. № 10. С. 55–58.

12. Гаращенко Л.В. Розвиток ідеї здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей в дошкільних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2014. 20 с.

13. Глушок Л.М. Професійний розвиток фахівців дошкільної освіти як необхідна умова якісного навчально-виховного процесу в дошкільних закладах Австралії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : Педагогіка і психологія. 2016. № 45. С. 134–138.

14. Гнізділова О. Становлення і розвиток наукових шкіл у галузі дошкільної освіти (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 71. С. 119–126.

15. Грицюк Т.С. Історико-педагогічні передумови розвитку дошкільної освіти на Хмельниччині (50–60 рр. ХХ ст.). *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 134–138.

16. Дмитруха А. В. Особливості та перспективи розвитку системи дошкільної освіти України у сучасних соціокультурних контекстах. *Гілея: науковий вісник*. 2015. Вип. 101. С. 397–400.

17. Єськова Т.Л. Виховання працелюбності дітей дошкільного віку на заняттях з ручної праці (1917–1941 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2010. 20 с.

18. Завгородня Т.К. Вдосконалення змісту педагогічної освіти у контексті розвитку громадянського суспільства. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія*. Чернівці : Рута, 2003. Вип. 177. С. 69–74.



19. Загарницька І. Потенціал дошкільної освіти у розвитку обдарованої дитини: проблеми реалізації. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Серія : Філософія, педагогіка, психологія. 2013. Вип. 29. С. 11–15.

20. Загородня Л. Історико-ретроспективний аналіз підготовки магістрів спеціальності дошкільна освіта у вітчизняній теорії та практиці. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2019. Вип. 2. С. 19–30.

21. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

22. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>

23. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

24. Закон України «Про охорону дитинства». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>

25. Зданевич Л.В. Цільові орієнтири професійного розвитку вихователів дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 42. С. 129–135.

26. Іванчук С., Кочнева С. Концепція сталого розвитку в освітньому просторі сучасного закладу дошкільної освіти. *Молодий вчений*. 2018. №10(1)1. С. 39–42.

27. Інформаційний пакет університету. Каталог освітніх програм. Факультет психології, педагогіки та соціальної роботи. URL: <http://dspu.edu.ua/infopackstud/>

28. Калічак Ю. Аркадій Животко: повернення із забуття : педагогічні погляди та громадсько-просвітницька діяльність вченого. Дрогобич : Коло, 2003. 216 с.

29. Квасецька Я.А. Професійна підготовка вихователів дошкільних установ у педагогічних навчальних закладах на західноукраїнських землях (остання третина XIX – перша половина XX століття) : автореф. дис. ... кан. пед. наук. 13.00.04. Київ, 2016. 20 с.

30. Кобрій О. Формування змісту педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. 276 с.

31. Козак Л.В. Сучасна дошкільна освіта: європейський досвід розвитку. *Освітологічний дискурс*. 2017. №3–4. С. 235–251.

32. Конвенція про права дитини. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text)

33. Концепція розвитку педагогічної освіти України: наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. №776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

34. Красняков Є. Державна політика у сфері дошкільної освіти: проблеми та перспективи подальшого розвитку. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Серія : Філософія, педагогіка, психологія. 2014. Вип. 36. С. 40–44.

35. Кремень В.Г. Якісна освіта: сучасні вимоги. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 4 (53). С. 5–17.

36. Лисенко Н. Тенденції розвитку дошкільної освіти у сучасних європейських країнах: перспективи для творчих запозичень. *Освітній простір України*. 2015. Вип. 5. С. 156–161.

37. Лисяк К. Підготовка кадрів дошкільного профілю в середніх педагогічних навчальних закладах України (1917–1941 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1997. 24 с.

38. Меленець Л.І. Розвиток дошкільних закладів у сільській місцевості України (1945–1991 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2014. 20 с.

39. Нагачевська З. Становлення і розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869–1939 роки) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський ун-т ім. Т.Г. Шевченка. Київ, 1995. 204 с.

40. Ніколаєнко С.М. Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття. Київ : Знання, 2006. 253 с.

41. Пантюк Т.І. Теорія і практика фізичного виховання дітей дошкільного віку в Україні (1918–1939 рр. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2001. 20 с.

42. Пісоцька Л.С. Управління персоналом як одна із умов управління розвитком дошкільної освіти. *Педагогічний дискурс*. 2007. Вип. 1. С. 103–109.

43. Попиченко С. Історія становлення закладів суспільного дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX ст.). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2009. Вип. 2. С. 275–283.

44. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / О. Андрієтти, О. Голубович, О. Долинна та ін. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 104 с.

45. Рего Г.І. Становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання в Закарпатті (1836–1918 рр.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 : Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2006. 250 с.

46. Слободянюк Т. Становлення і розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 25 с.

47. Філімонова Т. Дитяча гра в суспільному дошкільному вихованні України (70-ті роки XIX ст. – кінець 20-х років XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2003. 20 с.

48. Фурман А.В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання. Тернопіль, 2009. 40 с.

49. Цюпак І. Виховання дошкільників у вітчизняних навчально-виховних закладах Херсонщини (друга половина XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ялта, 2014. 22 с.

50. Чаговець А. Проблема формування здорового способу життя дітей дошкільного віку у вітчизняній педагогіці (друга половина XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2007. 20 с.

51. Чепіль М. Педагоги творять майбутнє... Нарис про кафедру загальної педагогіки та дошкільної освіти. Дрогобич: Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. 266 с. (Серія «Педагогіка в іменах». Вип. 4).

52. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2014. 216 с. (Серія «Альма-матер»).

53. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця : Едельвейс, 2007. 383 с.

54. Я у Світі : програма розвитку дитини від народження до шести років / Наук. ред. О. Кононко. Київ: МЦФЕР Україна, 2019. 488 с.

55. Янкович О. Освітні технології вищої школи України: проблеми та перспективи : монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2010. 208 с.

### **РОЗДІЛ 3.**

## **ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-22>**

***Атаманчук В. П.***

*доктор філологічних наук, доцент,  
провідний науковий співробітник відділу  
інформаційно-дидактичного моделювання  
Національний центр «Мала академія наук України»  
м. Київ*

***Атаманчук П. С.***

*доктор педагогічних наук, професор,  
академік Національної академії наук вищої освіти України  
(відділення фізики та астрономії),  
експерт Наукової ради Міністерства освіти і науки України,  
експерт Національного фонду досліджень України,  
віце-президент Академічного товариства Міхала Балудянського  
(Словаччина), Заслужений працівник освіти України  
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область*

### **STEM-ІНТЕГРАЦІЙНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ**

*Мульти-дисциплінарність сучасної STEM-освіти спонукає до необхідності оптимізації процесу розв'язання проблеми управління компетентнісно-світоглядним становленням майбутнього фахівця будь-якого профілю через призму сформованості його авторського природничо-наукового кредо як сутнісного показника професійного статусу. Доведено, що ефективна умова формування професійних якостей фахівця природничо-наукового (фізико-математичного, фізико-*

*технологічного тощо) профілю – це: одночасне набуття ним прогнорованих мір обізнаності з конкретних навчальних дисциплін (фізика, технічна творчість, безпека життєдіяльності, машинознавство, технічна механіка, охорона праці в галузі, автотракторна справа, технологічна освіта та ін.) і методик їх навчання. В публікації доказово ілюструється, що розбудова Нової української школи орієнтує на впровадження технологій бінарних цілеорієнтацій (**конкретна навчальна дисципліна + методика її навчання**) як засобу формування цілісного природничо-наукового кредо індивіда: забезпечення готовності підлітка, молодої людини, фахівця до навчання упродовж усього життя та опанування досвіду людства щодо створення і використання високих технологій у будь-якій сфері безперечної інноваційної життєдіяльності людини.*

### **Вступ**

На сьогодні ще не розроблено системного підходу до проектування змісту фундаментальної і методичної підготовки вчителів природничо-наукових дисциплін та, відповідно, організації навчального процесу, – в основі яких лежить функціонально-галузевий підхід, як визначальний чинник підготовки майбутніх фахівців будь-якого профілю, – з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду теорії і практики реалізації ідей професійних компетентності та світогляду. З таких позицій впритул наближаємось до необхідності вироблення методик і технологій управління процесами формування природничо-наукової компетентності та світогляду майбутніх фахівців в умовах реалізації принципів мультидисциплінарності та інтегративності сучасної STEM-освіти.

Виходимо також з усвідомлення того, що формування найвищих рівнів професійних компетентностей і світогляду (вміння, навички, переконання, готовність до вчинку, звичка, авторське педагогічне кредо) можлива лише в умовах впровадження STEM-освіти, в галузях природничої науки, технологій, інженерії та математики. А це можна здійснити у процесі безперервного формування природничо-наукової грамотності студента (учня) на усіх етапах його підготовки, починаючи з молодшої загальноосвітньої школи, подальшого навчання в закладах вищої освіти і завершуючи закладами післядипломної освіти. Наукова грамотність є основною метою наукової освіти для всіх студентів (учнів). На наш погляд, наукова грамотність є відповіддю на питання: що молодим людям важливо знати, уміти робити й чому надавати значення в ситуаціях, пов'язаних із наукою й технологіями?

Формування ключових компетентностей у галузі природничих наук для європейських країн вибудовується шляхом виховання молоді відповідальними членами соціуму, які розуміють взаємозв'язок між природничими науками, технологіями та суспільством. Реалізація такої програми можлива на основі STEM-освіти. Конституціональний крок у цьому напрямку здійснив Кабінет Міністрів України, ухваливши 5 серпня 2020 року **«Концепцію розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)»**.

Безперечно, що у схваленій Кабінетом Міністрів України **«Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)»** закладена орієнтувальна основа щодо навчання людтні упродовж усього свого життя та формування тотальної природничо-наукової компетентності не тільки підлітків та молоді, але й фахівців будь-якого профілю, особливо ж, – в плані підвищення кваліфікації вчителів, – фахівців, які незалежно від професійного статусу завжди були і будуть носіями, трансляторами та популяризаторами наукових знань [13; 15; 17]. Однак, варто пам'ятати повчальні слова філософа, – «Сказане слово – брехня», – які є носієм глибинного смислу про невичерпність можливостей пізнання реального світу, а, отже, про таку чи іншу **міру фікційності (невизначеності, вигаданості, віртуальності, хибності, неповноти, незавершеності, ілюзорності тощо) його сприйняття суб'єктом**: немає абсолютних істин (абсолютного знання) – все тече, все змінюється (Вікіпедія – вільна енциклопедія: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Фікційний\\_фіна...](https://uk.wikipedia.org/wiki/Фікційний_фіна...)) [2, с. 2–5]. Ми ніколи не пізнаємо абсолютну величину істини хоча б тому, що не можливо повністю дослідити Всесвіт – він нескінченний, неохватний, невичерпний. Людська діяльність носить цілепокладний характер, і, здавалось би, можна обрати для себе корисні і досяжні цілі, – однак, не кожному вдається це зробити упродовж навіть усього свого життя.

Враховуючи такі окреслені передумови, мабуть, що розбудовуючи Нову українську школу, необхідно торувати шляхи до створення ефективних дидактико-філософських моделей менеджменту результативного, дієвого і якісного природничо-наукового навчання усіх [9, с. 13–37],

Глобальна мета розбудови Нової української школи – забезпечення готовності підлітка, молоді людини, фахівця, сформованого педагога до навчання упродовж усього життя та опанування досвіду людства щодо створення і використання високих технологій у

будь-якій сфері безперечної інноваційної життєдіяльності індивіда. Звісно, що досягненню окресленої мети передуватиме тотальне набуття в процесі цілеспрямованих навчально-пізнавальної та освітньо-наукової діяльності, особистісних природничо-математичних, природничо-наукових, фізико-математичних та фізико-технологічних компетентностей і світогляду кожним, хто у сьогоднішніх вимірах здобуватиме освіту [7–9; 11; 14–18],

### **1. Обґрунтування напрямів модернізації змісту освіти та інформаційно-освітнього середовища**

Звісно, що освітні реформування можуть виправдовуватися тільки тим, що теоретичні і прикладні основи природничо-наукової підготовка молоді є одним з основних чинників розвитку особистості та потребують оновлення відповідно до сучасних запитів суспільства. Переорієнтація природничо-наукової освіти на розвиток здатності молоді людини самостійно розв'язувати навчально-пізнавальні завдання, які надають їй можливість успішно застосовувати природничі знання у житті, обумовлює проблему компетентісно зорієнтованої освіти. Реформування природничої освіти в Україні на засадах компетентісного та світоглядного підходів може повноцінно вирішуватися лише за умови комплексного осягнення цієї проблеми, що передбачає оновлення державних стандартів (змісту навчання та освітнього середовища), навчальних програм, підручників, посібників, засобів, практичного навчання тощо [7–9; 11; 14–18].

Формування природничо-наукової компетентності індивіда відбувається у процесі опанування ним сукупності наук, які вивчають природу та її закони. Формування природничо-наукової компетентності та світогляду реалізується у ході вивчення таких навчальних дисциплін, як: фізика, астрономія, хімія, біологія, географія, екологія тощо, які охоплюють широкий спектр питань про різноманітні властивості об'єктів і явищ природи [7–9; 11; 14–18].

Модернізація освітньої галузі зумовлена, передусім, тим, що:

- відсутнє чітке визначення природничо-наукової компетентності та предметних компетентностей, яких має набути індивід у процесі вивчення фізики, хімії, астрономії, технологій, географії, біології тощо;
- не визначено також структуру природничо-наукової компетентності та її зв'язок з базовими компетентностями в галузі природознавства;

– цілі та державні вимоги до рівня підготовки індивіда сформульовано надто узагальнено й безвідносно до конкретного рівня освіти, об'єкти і явища природи, що вивчатимуться, не конкретизовано.

Визначальна гіпотеза даної публікації пов'язана з вирішенням важливої проблеми: якщо навчально-наукову та професійну підготовку індивіда здійснювати в умовах забезпечення тотального тематично-дидактичного супроводу всіх видів його навчально-пізнавальної діяльності (навчальної (*лекційні, лабораторні, семінарські та практичні заняття, самостійна робота*), науково-дослідницької (*індивідуальні творчі завдання, презентації, авторські дослідження, наукові розвідки, наукові публікації*) та фахової (*пасивна та активна педагогічна та виробнича практики, педагогічні спостереження, педагогічний експеримент, кваліфікаційна робота, дисертація тощо*)) на основі дієвого освітнього прогнозу та орієнтирів бінарної (навчальна дисципліна + методика її навчання) цільової освітньо-професійної програми, то це сприятиме формуванню в індивіда, що здобуває освіту (або ж підвищує свою кваліфікацію) прогнозованих природничо-наукової компетентності та світогляду [7–9; 11; 18].

Як глобальну мету наукового задуму окреслюємо: теоретичне обґрунтування та практичне впровадження концепції і дієвих технологій формування природничо-наукових компетентностей та світогляду майбутніх учителів фізико-технологічних спеціальностей.

Завдання, на вирішення яких був спрямований чинний задум:

опрацювати наукові джерела стосовно стану дослідження проблеми в науковій і навчально-методичній літературі;

теоретично обґрунтувати технології розв'язання проблеми управління формуванням прогнозованих компетентнісних та світоглядних якостей (авторського природничо-наукового педагогічного кредо) молодій людині (школяр, студент) або ж майбутнього учителя фізико-технологічного профілю;

визначити критерії і принципи добору змісту навчання природничих дисциплін та способів вирішення проблеми реалізації їх змісту в навчально-методичному забезпеченні й методиці навчання;

створити навчально-методичні комплекси з формування й розвитку фахових й природничо-наукових компетентностей та світогляду індивіда;



розробити відповідні оцінні технології, визначити критерії й методики діагностування фахових та природничо-наукових компетентностей і світогляду студентів (учнів);

орієнтувати вчителів фізико-технологічних профілів на оволодіння інноваційними методиками формування предметних та природничо-наукових компетентностей молодих людей;

здійснити апробацію експериментального навчання та довести педагогічну доцільність і ефективність запропонованої (на засадах заданих особистісних орієнтацій та пошуково-креативних схем навчання) дидактичної системи становлення майбутніх учителів фізико-технологічних спеціальностей [7–9; 11; 14–18].

Сьогодні суспільні запити та потреби інноваційного розвитку науки та виробництва висувають нові вимоги до сучасної освіти як в Україні, так і в країнах Європи. Підвищення якості освіти в галузі природничих наук займає важливе місце в освітній політиці багатьох країн Європи з кінця 1990-х років. На вирішення цієї проблеми спрямовані багато освітніх програм і проєктів. Однією із таких програм, яка лежить в основі нашого дослідження, є міжнародна програма – PISA (див. у роботі – *«PISA: природничо-наукова грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, С. А. Новікова; перекл. К. Є. Шумова. К. : УЦОЯО, 2018. 119 с.»*, – де переконливо окреслено теоретичні та методологічні положення рамкового документа міжнародного порівняльного дослідження PISA для оцінювання природничо-наукової грамотності 15-річних осіб [21].

Однак, PISA не перевіряє рівня навчальних досягнень учнів, натомість оцінює наскільки учень зможе використовувати знання й уміння (читацькі, математичні, природничо-наукові) отримані в школі, за можливих життєвих труднощів і викликів. Наші ж дослідження орієнтовані на те, щоб навчити молодих людей із критичним мисленням ставати поінформованими споживачами наукових знань, тобто сформувати у них компетентності, якими вони мають володіти впродовж усього свого життя, як у побуті, так і під час своєї трудової діяльності.

Для того щоб розуміти проблеми, пов'язані з наукою й технологіями, і брати участь у дискусіях щодо цих проблем, потрібні три компетентності, специфічні для цієї галузі [7–9; 11; 14–18]:

***Перша – це можливість надавати пояснення щодо природних явищ, технічних артефактів і технологій, а також щодо їхніх наслідків для суспільства. Таке вміння потребує знання***

**основних пояснювальних ідей науки й питань, які визначають практику та цілі науки.**

**Друга – це компетентне використання знань і розуміння наукового дослідження для визначення питань, на які можуть відповісти наукові дослідження, для визначення того, чи були використані відповідні процедури, і для того, щоб запропонувати шляхи вирішення таких питань.**

**Третя компетентність – це вміння науково обґрунтовувати й оцінювати дані та докази, а також визначати надійність зроблених висновків.**

Таким чином, природничо-наукова грамотність визначається, якщо коротко, такими трьома компетентностями:

- пояснення явищ з позицій науки;
- оцінювання й розроблення наукового дослідження;
- наукове інтерпретування даних і доказів.

Формування окреслених компетентностей можливе за умов особистісно орієнтованого навчання, яке зумовлене також тим, що в умовах традиційного навчання спостерігається одбокий раціонально-логічний підхід до аналізу та спрямування навчально-пізнавальної діяльності, в той час як перехід на пошуково-креативні моделі та діяльнісно-особистісні схеми навчально-пізнавальної активності індивіда потребує безумовного урахування впливу на результативність його діяльності здатності до почуттєво-емоційнісного і ціннісно-орієнтаційного світосприйняття та відповідних рефлексій.

Сучасні завдання навчання фізики, математики, природничих та технічних дисциплін можуть бути ефективно виконані в системі неперервної освіти, стратегія якої зорієнтована на цілісність особистості, інтегративність її структури, а також взаємозв'язок з формувальними чинниками зовнішнього середовища. Це насамперед, передбачає зміну цілей освітньої системи, перехід до особистісної орієнтації навчання фізики, математики, технічних дисциплін. При цьому особливої актуальності набуває вироблення методології узгодження нормативних вимог щодо компетентнісно-світоглядного становлення майбутнього педагога з його особистісно-діяльними характеристиками (тип характеру, індивідуальний робочий темп діяльності, готовність до вчинку, переконання, навички, звички, уміння, рівень домагань тощо).

Наш науковий доробок в ракурсі обґрунтування сутнісних орієнтирів розбудови Нової української школи є специфічним

діяльнісним відображенням наслідків осмислення діалектичної єдності двох начал результативного навчально-пізнавального процесу: особистісно-ціннісного та раціонально-логічного [3–18].

Суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї і приймати сміливі, нестандартні рішення вимагає внесення суттєвих змін у систему фахової підготовки. Основні напрямки такої модернізації лежать у площині особистісно значущих показників освіти. На думку психологів, фахова підготовка повинна опиратися на компоненти знання, яким в навчальному процесі не приділяється достатньої уваги – це навички і уміння самостійної роботи, розвиток діалектичного мислення, системний підхід до постановки і розв'язання задач фахової діяльності, вибір ведучого виду діяльності, розвиток творчої уяви, виховання ініціативи, уміння приймати рішення тощо. Такі елементи компетентісно-світоглядної обізнаності підлітка, молодій людині чи фахівця будь-якого профілю повинні більшою мірою базуватися на суб'єкт-об'єктній основі, коли посилена і чітко виділена роль самого індивіда в навчальному процесі [19– 21].

Така постановка проблеми вимагає якісно нового підходу щодо формування фахових знань майбутніх учителів природничо-наукових галузей. Головний засіб його реалізації – організація процесу навчання на засадах особистісно-орієнтованого навчання, яке має стати сферою самоствердження особистості за умови умотивованої актуалізації індивідуальних зусиль індивіда. Особистісно-орієнтоване навчання ініціює діяльність, яка має не лише зовнішні атрибути, а й своїм внутрішнім змістом передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних якостей.

На сучасному етапі реформування загальноосвітньої і професійної школи особливої уваги заслуговують здобутки фундаментального характеру провідних методистів щодо прогнозування, об'єктивізації, діагностики та управління фаховою підготовкою в галузі фізико-технологічних дисциплін. З аналізу розробок [5; 7; 9; 11; 14; 17] стає зрозумілим сутність особистісно-орієнтованого підходу до навчання в системі фундаментальної професійної підготовки майбутнього вчителя, яку не можна звести лише до міжособистісної взаємодії викладача і студента: предметом вивчення стають засоби професійної діяльності майбутнього учителя-предметника, що розгортаються у певному освітньому середовищі [7; 9; 11; 14; 17; 19–21]. У цьому випадку на передній план виходить не фактичний

зміст науки, а опосередкований зміст шкільного предмета, який активізує розвиток професійної індивідуальності майбутнього учителя. Таким чином, розробка особистісно-орієнтованих технологій навчання пов'язується як з *суспільною* значущістю конкретної навчальної дисципліни (природничо-наукова предметна компетентність стає основою предметної і професійної діяльності людини), так і з *світоглядною*, що виявляється у формуванні наукової картини світу. Реалізація особистісно-орієнтованого процесу навчання сприяє виявленню і формуванню багатомірного комплексу психологічних якостей особистості (воля, умовиводи, переконання, навички, тощо).

Поліаспектність процесу навчання породжує необхідність окреслення і впорядкування широкого спектру можливих цілей навчально-пізнавальної діяльності суб'єкта. Як відомо [4; 7], існує три галузі таксономії (упорядкування цілей): когнітивну, афективну та психомоторну. Згадаймо сутнісний зміст кожної галузі з позицій включення в неї певних цілей, їх постановки і формулювання:

1. Когнітивна (пізнавальна) галузь. Сюди включені цілі від запам'ятовування і відтворення вивченого матеріалу до рішення проблем, в ході чого необхідно переосмислювати наявні знання, створювати їх нові сполучення з попередньо вивченими ідеями, методами, способами дій, включаючи й створення нових.

2. Афективна (емоційно-ціннісна) галузь. До неї належать цілі формування і емоційно-особистісного ставлення до явищ довкілля, починаючи з простого сприймання, інтересу, готовності реагувати на засвоєння ціннісних орієнтацій і підношень, їх активного прояву. В цю галузь включають такі цілі, як формування інтересів до інших, самого себе, їх усвідомленість і проявлення в дійсності.

3. Психомоторна галузь включає цілі, які пов'язані з формуванням і розвитком певних видів рухової (моторної), маніпулятивної діяльності, нервово-м'язової координації. Серед них можна виділити навички письма, мовні навички, і також цілі, які вирішуються у фізичному вихованні, трудовому навчанні.

Використання чіткої впорядкованої, ієрархічної класифікації цілей важлива перш за все для педагога-практика з таких причин:

1) концентрація зусиль на головному, коли вчитель не тільки виділяє і конкретизує цілі, але і впорядковує їх, визначаючи першочергові завдання, порядок і перспективи подальшої роботи;

2) ясність і гласність у сумісній роботі учителя та дітей. Конкретні навчальні цілі дають учителю можливість пояснити

учням орієнтири в їх загальній навчальній роботі, аргументувати їх, зробити ясними для розуміння не тільки учнів, а й інших осіб (батьки, інспектори тощо).

3) створення еталонів оцінки результатів навчання. Звернення до чітких формулювань цілей, які виражаються через результати діяльності; піддаються більш надійній і об'єктивній оцінці.

Серед ключових чинників ефективної модернізації освіти вважається запровадження нового змісту навчання [1–4; 7–15], зорієнтованого на формування в конкретного індивіда компетентностей та світогляду, необхідних для успішної самореалізації в житті, створення новітнього освітнього середовища, що забезпечує необхідні умови, засоби та технології навчання, а також підготовку інноваційного, творчого, вмотивованого вчителя, спроможного сприймати конструктивні зміни та реалізовувати їх у професійній діяльності [3–9; 12].

Як відомо, освітній прогноз (модель) має тричленну структуру: **глобальна мета освіти → стандарт (план) освіти → управління**. Цілком резонно змістову, організаційну та управлінську функції освітньої моделі окреслити за адекватними їм рубриками: **зміст, освітнє середовище, управління**.

**Зміст.** Основним носієм змісту навчання виступає підручник. Зрозуміло, що перехід на нову освітню модель («**Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)**») спричинить до зміни підручників, однак ця зміна «...ніколи не повинна і не може бути радикальною за складом основних знань, оскільки наступний розвиток науки не відкидає попередні теорії, а обпирається на них, вбирає їх у себе» [1–6; 9–15]. Радикальною ж вона (ця зміна) може бути стосовно способу оволодіння знаннями, тобто відображення у них наукової та дидактичної методології. Тобто, змістові привнесення у більшій мірі можуть стосуватися лише прикладного аспекту природничо-наукових знань (в проекції їх застосувань у різних сферах життєдіяльності людини: винахідництво і раціоналізаторство; електронні засоби запису, збереження і відтворення інформації; цифрові технології, невідомі літаючі об'єкти; лазерна техніка; агротехнічні знахідки; екологічні проблеми; можливо: екстрасенсорика, телепатія, астрологія, реінкарнація...). Зрозуміло, що такі чи інші змістові привнесення у підручнику мають бути узгоджені з вимогами цільової навчальної програми з навчальної дисципліни. Тобто не може бути так, щоб фундаментальна наукова теорія підмінювалась лише прикладними

своїми застосуваннями, або ж навпаки – не допускалась навіть би й думка про те, що вона може мати своє якесь незвичне прикладне трактування (наприклад, можливість протікання процесів зі швидкістю більшою від швидкості світла), оскільки цільова програма, як правило, орієнтує засвоєння фундаментальних речей на високих рівнях обізнаності (**уміння, навичка, переконання**).

**Освітнє середовище.** Важливим засобом організаційно-методичної підтримки активного і результативного навчання виступає освітнє середовище [2; 4; 7; 9; 11–15]. Проте, необхідно визнати, що на сучасному етапі розвитку національної нової школи, особливо в умовах нинішніх інтегративних тенденцій інноваційної освіти, освітнє середовище виокремлюється як найслабкіша ланка в логічному ланцюгові компонент освітньої моделі (прогнозу) та освітнього стандарту. Неефективними, скажімо, будуть і прогноз, і предметний стандарт освіти (для середньої чи вищої школи), якщо у відповідних навчальних програмах не існуватиме жодної вказівки про те, на формування яких переконань або методологічних знань у школярів чи студентів орієнтує ця фундаментальна світоглядна дисципліна. Нездійсненими стануть також наші найкращі наміри, якщо у навчальних планах щодо кількості годин на вивчення навчальної дисципліни дотримуватися принципу довільності, а не науково обґрунтованої доцільності. Своєрідним педагогічним лицемірством виступає кожен той факт, коли не вдається привести у відповідність вимоги державної навчальної програми з матеріально-технічними, технологічними та кадровими можливостями конкретного навчального закладу. Такі та інші негаразди в організації навчально-пізнавальної діяльності є наслідком ігнорування ролі освітнього середовища у забезпеченні дієвості та результативності знань кожного, хто навчається. Тому спливає одвічне питання: «що робити?». З тлумачення поняття освітнього середовища як сфери життєдіяльності індивіда (школяра, студента, дорослої людини-фахівця), що постійно розширюючись, вбирає у себе все більше багатство її опосередкованих культурою зв'язків з оточуючим світом, впливає, що умовно освітнє середовище можемо інтерпретувати двома складовими: матеріально-ресурсною та інформаційно-технологічною (рис. 1).



Рис. 1. Структура освітнього середовища

Легко бачити, що **матеріально-ресурсна складова освітнього середовища** визначається якістю матеріально-технічної бази та кадрового забезпечення навчання; **інформаційно-технологічна складова освітнього середовища** характеризується вагомістю складно опосередкованих зв'язків з реальним світом, які виникають в процесі життєдіяльності людини (як в стихійному, так і в керованому режимі), вона забезпечує «клімат» цієї діяльності. Зрозуміло, що на керованому рівні, коли педагог професійно сприяє конкретному індивіду в подоланні «бар'єрів» навчально-пізнавальної діяльності, на обидві складові освітнього середовища спричиняють визначальний вплив вибір і реалізація конкретної педагогічної технології навчання та державна політика в сфері освіти. Оскільки педагогічні технології завжди пов'язані з концентрованим відображенням характеру взаємодії індивіда з об'єктом пізнання (перетворювальної діяльності над предметом діяльності), відображенням характеру його інтелектуальної та емоційної активності, – репродуктивної, евристичної, креативної (творчої), – то їм завжди властива здатність спричинювати суттєвий вплив на формування і розвиток освітнього середовища. В той же час можливість переходу на інноваційні технології навчання (з поглядом у майбутнє) та виведення освіти і науки у ранг найголовнішого державного пріоритету мають вказувати на безумовність розвитку освітнього середовища в напрямку ідейного збагачення. І саме тому освітнє середовище, як організаційна складова діяльності в структурі освітньої доктрини, відіграє роль важливого механізму прогнозування та управління виконавською, пошуковою та креативною активністю того, хто навчається.

При цьому, вочевидь, виникає необхідність тиражувати та популяризувати, як своєрідні методичні керівництва, сценарії цих технологій та компетентні описи елементів навчально-матеріальної бази та навчально-методичного комплексу у тому чи іншому чинному підручнику – **потрібен стандарт освітнього (навчального) середовища!**

**Управління.** Як уже зазначалось, підручник одночасно виступає і носієм змісту сучасної освіти (освітнього стандарту) і проектом процесу засвоєння відповідного навчального матеріалу. Завдяки другій своїй ролі – процес засвоєння навчального матеріалу індивідом – підручник породжує найголовнішу свою функцію: **управління процесом засвоєння навчального матеріалу.** Однак, у такій схемі управління здійснюється лише на рівні **змістової та організаційної** складових діяльності (жорстке управління без зворотного зв'язку): суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності ставиться в умови «безвиборності» (зрівнялівки) – управлінські вирішення приймаються на основі контролю кінцевого результату діяльності. Третя у схемі управління, це – **операційна** складова навчально-пізнавальної діяльності, завдяки якій, власне, вирішуються проблеми зворотного зв'язку та індивідуалізації процедури навчання – **гнучкого управління навчально-пізнавальною діяльністю.**

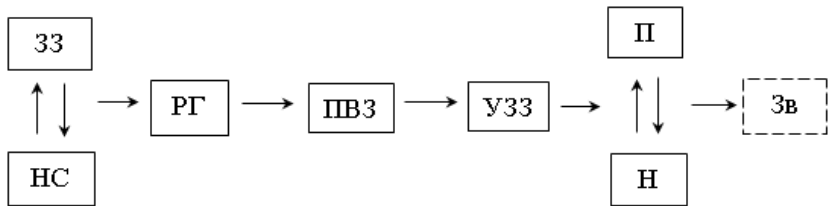
Як показують психолого-педагогічні, соціально-філософські та нейрофізіологічні дослідження [4; 8; 9 –16]: **знання – це не тільки результат, але й процес відображення в свідомості індивіда реального світу.** Процес навчально-пізнавальної діяльності (спосіб діяльності) – це сукупність як моторних, так і розумових дій та операцій щодо освоєння конкретного об'єкта пізнання. Зрозуміло, що індивідуалізація процесу навчання – засвоєнням індивідом дій та операцій навчально-пізнавальної діяльності, які найбільшою мірою відповідають його індивідуальним особливостям та нахилам, і, що оволодіння способами навчально-пізнавальної діяльності формує пошукову активність [1–8] та забезпечує здатність суб'єкта ціле-спрямовано і довільно управляти своїм навчанням (самоуправління навчанням, самоосвіта).

Загалом же феномен самоосвіти – це процедура управління, пов'язана з операційною складовою навчально-пізнавальної діяльності в аспекті контролю, корекції та регулювання конкретних навчальних дій та операцій індивіда відповідно до компетентнісно-світоглядних рівнів обізнаності (еталонних вимірників якості



знань) [4, с. 41–55; 14, с. 153–169]: **заучування знань (ЗЗ), наслідування (НС), розуміння головного (РГ), повне володіння знаннями (ПВЗ), навичка (Н), уміння застосовувати знання (УЗЗ), переконання (П), звичка (Зв).**

За наявного прогнозу (моделі) освіти має існувати адекватний їй стандарт освітнього середовища. Зміст навчального матеріалу (фактично – зміст конкретного підручника) окреслюється цільовою навчальною програмою, у якій визначаються конкретні рівні (еталони) знань. Аналіз структури і логіки засвоєння навчального матеріалу, дозволяють побудувати найбільш вірогідну схему процедурної підтримки саморегульованого процесу навчання (рис. 2):



**Рис. 2. Можлива схема саморегульованого процесу навчання**

Якщо опорний рівень обізнаності індивіда достатній і йому ставляться підсильні пізнавальні проблеми, то відображені у схемі фіксовані результати набувають для нього ознак «орієнтирів» у сходженні до вищих рівнів знань (штриховим контуром щодо еталону «**Звичка**» вказуємо на те, що у традиційному навчанні формування вчинкових звичок ще не завжди узгоджено з мірою домагань учня, а тому може й не відбуватись). Ідеалізований результат дії такої схеми – управлінські функції учителя, поступово вичерпуючись (потреба у зовнішньому управлінні зникає), переводять процедуру навчання в план саморегульованого протікання, тобто – самоуправління і самоосвіти.

Загалом маємо підстави констатувати, що моделюючи сукупність когнітивних здатностей індивіда до осмислення реальних явищ буття та його спроможності до усвідомлених дій на основі розуміння механізмів функціонування систем різних рівнів, у межах яких індивід здобуває досвід, що показниками виявів дії механізму свідомості індивіда («...все тече, все змінюється...») виступають функції пізнання, проектування, прогнозування, оцінювання, конструювання, управління, комунікації тощо [3–10]. Важливо, щоб

педагог, на основі державних стандартів освіти та вимог цільових навчальних програм, скеровував ці функції, торуючи шляхи до створення ефективних дидактико-філософських моделей менеджменту результативного, і якісного природничо-наукового навчання усіх упродовж життя [11, с. 13–37].

## 2. STEM-інтеграційні умови формування природничо-наукової компетентності та світогляду індивіда

Як відомо [5, с. 24–63], розгорнутість процесів відображення реального світу у часі проявляє себе в людській свідомості через такі його характеристики як пристрасність, усвідомленість та стереотипність (згорнутість). Наведені характеристики складають цілісну систему для будь-якого людського пізнання, оскільки вони інтерпретують його через призму осмислення минулого (стереотипність), теперішнього (усвідомленість) та майбутнього (пристрасність). Тому, вважаємо за доцільне використання **пристрасності, стереотипності та усвідомленості** в якості основи для виділення рівнів (еталонів, критеріїв) якості знань, що можна буде успішно використовувати для реалізації цілеспрямованого управління процесом навчання.

Характеризуючи рівні знань за параметром **усвідомленості** можна виділити такі якісно різні рівні засвоєння навчального матеріалу, що відповідають нижчому, оптимальному та вищому критичним значенням:

*Індивід (учень, студент, фахівець) засвоїв пізнавальну задачу настільки, що це дозволяє йому сформулювати й передати основний зміст її розв'язку одноактною дією, а саме, за допомогою одного судження; таке засвоєння називаємо **розумінням головного (РГ)**;*

*Індивід (учень, студент, фахівець) не тільки розуміє основний зміст пізнавальної задачі, але й може продуктивно активно відтворити усі її елементи в будь-якій структурі викладу, тобто **повністю володіє знаннями (ПВЗ)**, що складають зміст цієї задачі;*

*Індивід (учень, студент, фахівець) так володіє знаннями, що може вільно включати головну ланку пізнавальної задачі в нові інформаційні зв'язки, раціонально, творчо використовувати їх для самостійного розв'язання нових пізнавальних задач, інакше кажучи, **уміє застосовувати знання (УЗЗ)** в нових навчальних ситуаціях.*

Стереотипність, як відомо, характеризує те, наскільки зміст пізнавальної задачі закріпився в інтелектуальній і моторній пам'яті індивіда. Тому еталони контролю навчальної діяльності за

параметром стереотипності будемо фіксувати на основі розгортання пізнавальної задачі в зв'язку з необхідністю підвищити ступінь запам'ятовування знань.

Щодо оптимізації навчально-пізнавальної діяльності та підвищенні якості засвоєння пізнавальної задачі за параметром стереотипності, можна вказати на три замкнучих цикли пізнавальної діяльності, що відповідають таким рівням засвоєння навчального матеріалу

*Індивід (учень, студент, фахівець) може відтворити зміст пізнавальної задачі в об'ємі і структурі її засвоєння як механічно завчені знання (ЗЗ), що відповідає першому, або нижчому еталону;*

*Індивід (учень, студент, фахівець) осмислено повністю володіє знаннями (ПВЗ) в межах конкретної пізнавальної задачі – другий (оптимальний) еталон;*

*Індивід (учень, студент, фахівець) може використовувати зміст пізнавальної задачі в однотипних стандартних ситуаціях діяльності як навичку (Н) – третій (вищий) еталон.*

Конкретний зміст пізнавальної задачі на першому етапі сприймається на гостро емоційному рівні і стає індивідуальним надбанням як результат простого наслідування, побудованого на почуттях. Емоційний досвід пережитих почуттів складає основну опору тих понять, що тут формуються. Зрозуміло, що засвоєння буде тим ефективніше, чим сильніший, так званий, "пусковий сигнал", який може викликати цілу гаму обставинних сигналів, що складають основний зміст пізнавальної задачі.

Аналізуючи динаміку засвоєння навчального матеріалу виділимо такі еталони контролю (навчання) за параметром пристрасності:

*Індивід (учень, студент, фахівець) відтворює основні дії пізнавальної задачі як просте наслідування (НС), що відповідає нижчому рівню засвоєння;*

*Індивід (учень, студент, фахівець) свідомо повністю володіє знаннями (ПВЗ) в межах конкретної пізнавальної задачі – оптимальний рівень;*

*Індивід (учень, студент, фахівець) включає зміст пізнавальної задачі в свою життєдіяльність як особисті переконання (П), що відповідає вищому еталону пізнавальної діяльності.*

Вказані еталони контролю орієнтують на цілеспрямовану діяльність індивіда з формування відповідних розумових операцій і дій (аналізу, порівняння, співставлення, виділення загального, часткового і особливого, абстрагування, узагальнення,

синтезування і т. д.). А це – шлях до становлення фахівця. Основні його технологічні моменти:

**Першим компонентом** технологічного процесу є **пізнавальна задача**. Даний компонент розглядається як спосіб організації навчального процесу та як засіб досягнення дидактичних, освітніх, розвивальних та виховних цілей навчання. Механізму психологічної установки, що визначає психічний стан індивіда, який передує усвідомленню змісту навчального матеріалу на рівні підсвідомого відображення об'єктивної дійсності, надається важлива роль. Механізм психологічної установки – приведення у відповідність пізнавальних можливостей студента з вимогами конкретних навчальних предметів.

Технологічно постановка пізнавальної задачі означає забезпечення матеріальної, операційної і психологічної готовності студента до засвоєння навчального матеріалу. Разом з тим, постановка пізнавальної задачі характеризує змістовно-цільовий компонент процесу навчально-пізнавальної діяльності, що реалізується на етапах цілепокладання та цільової установки.

**Другим компонентом** технологічного процесу є **об'єктивізація навчально-пізнавальної діяльності**. Даний компонент розглядається як засіб реалізації вищих нервових функцій на основі вибраних методичних концепцій навчання. Відповідно: параметру усвідомленості відповідає проблемне навчання, стереотипності – алгоритмічний або мнемічний метод навчання, пристрастності – методи творчо-пошукового навчання, що реалізуються на основі ціннісно-емоційного методу навчання.

Технологічно даний компонент розглядається як засіб актуалізації раніше набутих студентами знань та управління пізнавальними можливостями учнів на основі методів вибраної педагогічної концепції навчання і характеризує операційно-управляючий компонент процесу навчально-пізнавальної діяльності, що реалізується на етапах актуалізації та дидактичної взаємодії.

**Третім компонентом** технологічного процесу виступає **еталон рівня знань**, що характеризує індивідуальні здобутки студента, результат засвоєння ним конкретної пізнавальної задачі. Технологічно останній компонент визначає кінцеву мету навчання, еталон, до якого необхідно привести пізнавальні можливості суб'єкта в результаті здійснення акту управління навчально-пізнавальною діяльністю. Разом з тим, еталонний вимірник якості знань визначає умови та способи оптимізації навчально-пізнавальної діяльності учнів по засвоєнню навчального матеріалу.

Також він характеризує контрольно-стимулюючий компонент процесу навчально-пізнавальної діяльності, що реалізується на етапах об'єктивізації контролю та проектування наступної діяльності (таблиця 1).

Таблиця 1

**Еталонні компетентнісно-світоглядні  
характеристики особистості**

<b>Рівень</b>	<b>Еталон</b>	<b>Позначення</b>	<b>Діяльнісно-особистісна сутність: компетентності; ціннісні новоутворення</b>
Нижчий	Завчені Знання	ЗЗ	Здатність студента до репродуктивного відтворення змісту пізнавальної задачі в обсязі та структурі її засвоєння
	Наслідування	НС	Той, хто навчається копіює головні моторні чи розумові дії, пов'язані із засвоєнням пізнавальної задачі, під впливом внутрішніх чи зовнішніх мотивів
	Розуміння головного	РГ	Студент розуміє і лаконічно відтворює головну суть у постановці і розв'язуванні пізнавальної задачі
Оптимальний	Повне володіння знаннями	ПВЗ	Майбутній спеціаліст не тільки розуміє головну суть пізнавальної задачі, а й здатний відтворити весь її зміст у будь-якій структурі викладу
Вищий	Навичка	Н	Той, хто навчається здатний використовувати зміст конкретної пізнавальної задачі на підсвідомому рівні, як автоматично виконувану операцію (автоматизм дій індивіда фіксується за умови жорсткого часового регламенту)
	Уміння застосовувати знання	УЗЗ	Здатність свідомо застосовувати набуті знання у нестандартних навчальних ситуаціях (творче перенесення)
	Переконання	П	Це знання, незаперечні для особистості, які вона свідомо долучає у свою життєдіяльність, в істинності яких вона упевнена і готова їх обстоювати, захищати в рамках дії механізму діалектичного сумніву (нові наукові факти можуть скоригувати точку зору, яка обстоювалась)
	Звичка	Зв.	Автоматизована поведінкова дія, що виступає психологічним елементом структури вчинку

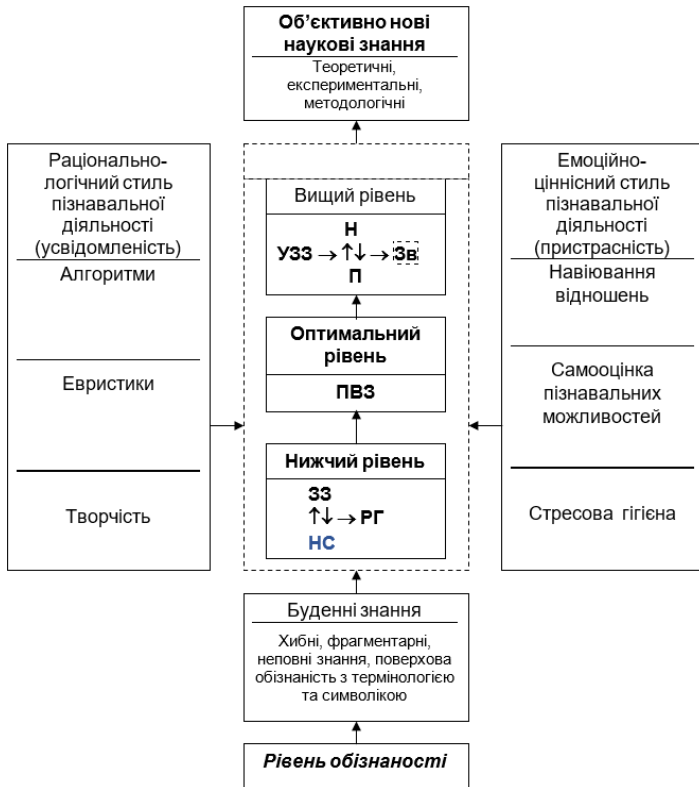
Якщо проблему результативного навчання розглядати з позицій пошуку дієвих механізмів розбудови нової української школи на основі компетентнісного, світоглядного та ціннісного підходів [3; 6; 9; 11; 14], усвідомлюючи, що, – **(компетенція – це потенціальна міра інтелектуальних, духовно-культурних, світоглядних та креативних можливостей індивіда (закладених у навчальній програмі, предметному стандарті, соціальному запит тощо); компетентність (світогляд) – виявлення цих можливостей через особистісну активну дію суб'єкта: розв'язування проблеми (задачі), креативна діяльність, створення проекту, обстоювання точки зору тощо)**, – то цей процес прогнозується як цілісний цикл. І вже на підставі осмислення факту невідворотності протікання (а, отже, й певної міри результативності) процедури формування предметних і професійних компетентностей, світогляду, морально-етичних цінностей [3–10] приходимо до висновку, що в основі менеджменту якості підготовки фахівців має бути об'єктивний контроль результатів навчання та реальне управління (прогнозування, зіставлення, коригування, регулювання) процедурою його становлення [14, с. 13–37].

Про механізм впровадження освітніх пріоритетів у реальних умовах навчання можемо вести мову як про наслідок керованої інтеграції (поєднання) раціонально-логічного та емоційно-ціннісного стилів діяльності індивіда. На цій підставі обґрунтовано дидактичну модель [7, с. 13–22] та розроблено технологічну схему управління формуванням компетентностей і світогляду індивіда [11; 14], в умовах особистісно заданих цілеорієнтацій (інтелектуальне, світоглядне, методологічне, духовно-культурне збагачення досвіду внаслідок пізнання реального світу). Людині завжди притаманний орієнтувальний рефлекс «Чому?». І саме тому одна з важливих функцій педагога зводиться до створення сприятливих умов для підтримки і розвитку властивої кожному суб'єкту допитливості, через поглиблення емоційності та вмотивованості навчання.

Оскільки сьогодні, сформованість «**вчинкових звичок**» ще важко віднести до розряду реалій, то для вичерпного опису прогнозованих компетентнісних, світоглядних та морально-етичних ціннісних орієнтирів індивіда достатньо використати лише **сім критеріальних ознак (Завчені знання, Наслідування, Розуміння головного, Повне володіння знаннями, Навичка, Уміння**

**застосовувати знання, Переконання**), якими об'єктивно (**як міра, зразок, еталон**) охоплюється будь-яке діяльнісне поле суб'єкта.

В умовах розробки та впровадження апробованих механізмів розбудови сучасної оновленої української школи, прогнозовані результати навчально пізнавальної діяльності суб'єкта, – **нижчий: ЗЗ** (завчені знання); **НС** (наслідування); **РГ** (розуміння головного); **оптимальний: ПВЗ** (повне володіння знаннями); **вищий: Н** (навичка); **УЗЗ** (уміння застосовувати знання); **П** (переконання) – набувають одразу ж ознак самочинності, якщо вступає в дію механізм цілеспрямованого впливу на функціонування як раціонального, так і емоційально-ціннісного мислительних начал того, хто навчається (рис. 3).



**Рис. 3. Механізм формування прогнозованих рівнів навчальних досягнень індивіда в особистісно орієнтованому навчанні**

Дія механізму формування прогнозованих навчальних досягнень [3] в особистісно орієнтованому навчально-пізнавальному процесі полягає в поступовому підвищенні рівня обізнаності індивіда. Задані у наведеній схемі орієнтири дають підстави для виділення п'яти можливих рівнів навчально-пізнавальних досягнень [12, с. 10–15]: **буденного знання, нижчого, оптимального, вищого, об'єктивно нового наукового знання.**

Репродуктивна активність суб'єкта у вивченні природничих дисциплін (алгоритми) ще якимось здатна себе виявляти на раціонально-логічному рівні пізнавальної діяльності, однак пошукова (евристики) та креативна (творчість) активність немислима без поєднання обидвох сторін пізнавального акту – раціонально-логічного та емоційно-ціннісного (духовного). Тільки внаслідок такого поєднання впливів на активність кожного окремого суб'єкта в навчанні маємо шанс формувати його обізнаність від рівня буденних знань до рівня сформованості його власного авторського науково-педагогічного (природничо-наукового) кредо.

Безумовно, що формування природничо-наукової компетентності та світогляду індивіда в умовах сучасного інформаційно-навчального середовища [7; 14; 18; 19–21] та STEM-освіти на засадах концепції нової української школи має відбуватися на основі достеменної реалізації принципів наступності, неперервності та наскрізної підготовки, починаючи з молодшої та старшої школи, і, закінчуючи навчанням у закладах вищої освіти. Інтеграція України в загальноєвропейський освітній простір усе більш явно ставить у центр вітчизняної системи освіти пріоритет людської особистості.

В умовах сучасної освітньої парадигми процедури навчально-пізнавальної діяльності як і навчально-виховний процес, в цілому, варто розглядати під кутом зору використання в них ресурсів веб-орієнтованого освітнього середовища, тобто через використання засобів інформаційно-комунікаційних освітніх технологій, що надає підстави говорити про створення умов для забезпечення можливості досягнення конкретних цілей навчання, котрі характеризують якість навчально-виховного процесу як такого. Досвід показує, що правильно сформоване освітнє середовище обов'язково має узгоджуватися зі змістом навчання, тобто з наявними освітніми стандартами [7, с. 26–41].

Говорячи про матеріальну інтерпретацію досягнень науково-технічного прогресу на всіх етапах розвитку науки та освіти, треба підкреслити появу принципово нових засобів навчання, які



безумовно, що здатні впливати на якість освітнього середовища, як механізму формування особистісних знанієво-ціннісних новоутворень у свідомості індивіда. Найбільш суттєвою ознакою таких середовищ є те, що вони можуть функціонувати і як частина загального (відкритого) освітнього середовища, якому можуть бути притаманні властивості опосередкованого зовнішнього штучного інтелекту тощо [24, с. 104–107].

Успішне досягнення педагогічних цілей (навчальної, дидактичної, розвивальної, виховної) внаслідок використання як традиційних, так інноваційних освітніх технологій можливе лише в умовах функціонування **сучасного освітнього середовища** [7; 14; 22; 24; 25], **якому властива двох-компонентна структура:**

**матеріально-технічна складова освітнього середовища** – це навчально-матеріальна база (кабінети і лабораторії з відповідним обладнанням, різні технічні засоби навчання, включаючи комп'ютер та відеотехніку тощо) та комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни (навчально-методична література, дискетні носії з навчальними програмами комп'ютерної підтримки, атласи, плакати, діапозитиви і діафільми, відеозаписи, друкований роздатковий матеріал, портфоліо, мультимедійні презентації та ін.).

**ідейно-технологічна складова освітнього середовища** визначається складно опосередкованими зв'язками з реальним світом, які формуються в процесі життєдіяльності людини, вона характеризує загальний «клімат» цієї діяльності. Зрозуміло, що на організованому рівні пізнання, тобто в процесі діяльності, спрямованої на об'єкт пізнання, корекційна діяльність виражається у подоланні труднощів навчання (пояснення, демонстрація, натяк, доведення, об'єктивізація, порада, запобігання, співпереживання, стимулювання, зацікавлення, мотивація, захоплення, повага, заохочення, вимогливість тощо).

На освітнє середовище визначальний вплив спричинює вибір і реалізація технології (чи технологій) навчання та державна політика в галузі освіти.

Окреслені компоненти освітнього середовища забезпечують виконання наступних основних функцій:

***виявлення, розкриття і розвиток здібностей та потенційних можливостей індивіда до творчої ініціативи;***

***створення умов для самостійного здобуття знань і їх якісного засвоєння; забезпечення автоматизації процесів обробки результатів навчання, у тому числі результатів просування в навчанні;***

**діагностика, управління та прогнозування індивідуальних здобутків тих, хто навчається.**

Освітнє середовище – це розвинута **навчально-матеріальна база** (НМБ), завдяки якій можливе розв'язання наступних комплексних проблем:

**забезпечення закладів освіти сучасним обладнанням, що відповідає технічним, психолого-педагогічним і ергономічним вимогам;**

**створення в масштабах країни системи сервісного обслуговування технічних і програмних засобів;**

**створення розподіленої системи державних і локальних баз даних (серверів) і в перспективі – баз знань навчального призначення;**

**створення телекомунікаційної освітньої мережі (у тому числі на основі супутникового зв'язку) навчального призначення (регіонального) й у перспективі – глобального масштабу (в межах країни).**

Внаслідок окресленого можуть бути створені різні варіанти НМБ, орієнтовані, зокрема, на використання інноваційних технологій навчання.

Наприклад, (рис. 4), **перший варіант** будується тільки на основі вдосконалення матеріально-технічної бази, скажімо, кабінету фізики:

1. Кабінет фізики до складу якого входять: технічні засоби, комплект комп'ютерної техніки, спеціалізовані меблі й оргтехніка [9]; пристрої і засоби.

2. Лабораторія для проведення навчальних експериментально-дослідницьких робіт з використанням інноваційних технологій навчання.

3. Засоби, що забезпечують функціонування телекомунікаційної мережі регіонального і глобального масштабу.

Для **другого варіанту** необхідне обґрунтоване і вмотивоване створення взаємодії «викладач – освітнє середовище / об'єкт пізнання – учень (студент)», яке реалізується організаційними і мотиваційними компонентами педагогічної технології [5–9; 20; 22–25]. Таким чином, **педагогічна технологія** – це системний спосіб організації діяльності педагога і тих, хто навчається, за якого реалізація навчальної мети досягається узгодженим поєднанням організаційних форм, методів і засобів навчання.



**Рис. 4. Версії класифікації технологій освіти**

В наших дослідженнях, – зокрема, [12, с. 10–26], [19, с. 15–106] та ін., – на доказовому рівні класифіковано наступні технологічні напрямки досягнення цілей (навчальної, дидактичної, розвивальної та виховної), а, саме: **перший напрямок** – зміцнення і розвиток навчальної матеріально-технічної бази закладів освіти України; **другий напрямок** – розробка організаційно-педагогічних передумов ефективного використання інноваційних технологій навчання; **третій напрямок** – розробка педагогічних методик ефективного використання інноваційних технологій навчання; **четвертий напрямок** – створення системи забезпечення засобами навчання та необхідним обладнанням закладів освіти; **п'ятий напрямок** – створення інформаційного банку даних розробки та впровадження засобів

навчання у заклади освіти України; **шостим напрямком** є створення системи фінансування програми розробки засобів навчання.

### 3. Управління якістю формування природничо-наукової компетентності та світогляду індивіда

Відомо [6, с. 9–13], що найвищому рівню досвідченості індивіда відповідає сформованість його власного природничо-наукового (ціннісно-знанняєвого) кредо. Феномен якості навчання органічно пов'язаний зі світоглядним та методологічним аспектами людського знання [6, с. 9–13] і тому завжди несе у собі ознаки особистісної забарвленості: тільки власна діяльність може бути одночасно і джерелом, і засобом формування особистісних набутоків (різної якості знань) людини [1; 2; 5]: **ЗЗ** – заучування знань; **НС** – наслідування; **РГ** – розуміння головного; **ПВЗ** – повне володіння знаннями; **УЗЗ** – уміння застосовувати знання; **Н** – навичка; **П** – переконання; **Зв** – звичка.

Наголошуємо [1, с. 24–37] на **можливості забезпечення унавління результативним («бездефектним») навчанням усіх (а не якоїсь частини) учасників цього процесу за умови коректно і регулярно здійснюваного контролю, орієнтованого на еталонні (стандартизовані, рівневі) вимоги**. І, зазначаємо також, що об'єктивний контроль є необхідною передумовою ефективного управління результативним навчанням. Відомі три основних види контролю у навчанні, – **поточний, тематичний та підсумковий** [17–19], – здійснювані за цільовою ознакою (цілі: навчальна, дидактична, розвивальна та виховна. Кожному виду контролю властива своя специфіка.

В **поточному контролі** найбільш повно реалізується дидактична функція навчального матеріалу; в меншій мірі – розвивальна і виховна його функції. Тут важливо витримати логіку інформаційних взаємозв'язків наступних занять (уроків) з попередніми. Здебільшого поточний контроль орієнтує на досягнення в навчанні дидактичної мети – повного володіння знаннями (**ПВЗ**).

Проте, можуть бути виправданими ситуації, коли орієнтир для навчальних устремлінь задається нижчими або вищими цілями-еталонами, в залежності від значущості навчального матеріалу. Тому структурно-логічну схему цілей-еталонів для поточного контролю можна зобразити у такому поданні (рис. 5).

Пунктирними контурами окреслено еталони, які призначаються (або не призначаються) для конкретної пізнавальної задачі, залежно від її валентності.

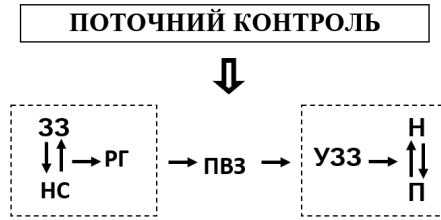


Рис. 5. Компетентнісно-світоглядні орієнтири навчання

У технологічному ключі це означає, що в однаковій мірі недоцільно і навіть пагубно буде намагатись «підняти планку» до **(ПВЗ)**, якщо, наприклад, задано орієнтир – **(РГ)**, або – опустити її до **(ПВЗ)**, якщо маємо підстави орієнтуватись на мету-еталон вищого рівня. Варто враховувати, що функції поточного контролю будуть різними залежно від типу навчального заняття. Так, при первинному «входженні» в нову тему [3], поточний контроль набуває ознак формувального характеру і здійснюється не заради лише виставлення оцінки, а, в більшій мірі, з метою доцільного корегування навчальної діяльності індивіда.

Фахівці радять корегувати діяльність тих, хто переважно засвоює навчальний матеріал за параметром стереотипності відповідно до схеми – «досліджуй → обґрунтовуй → узагальнюй», а, хто – за параметром пристрасності – до схеми «узагальнюй → пересвідчайся → досліджуй».

Технологічно, при здійсненні **тематичного контролю**, важливо орієнтуватись на змістову логіку інформаційних взаємозв'язків генеральних понять і висновків конкретної навчальної теми. Подана структурно-логічна схема цілей-еталонів (рис. 6) для тематичного контролю різнопланово охоплює окреслену тональність навчального матеріалу.



Рис. 6. Структурно-логічна схема вірогідних цілей-еталонів

Пояснимо окремі моменти (рис. 6). Пунктирний контур щодо рівня розуміння головного (**РГ**) свідчить про те, що в тематичному контролі здебільшого на таку мету-еталон не орієнтуються (якоюсь мірою це свідчення того, що пізнавальну задачу, засвоєння якої орієнтовано на такий відносно низький рівень, – **розуміння головного**, – варто зняти з розгляду взагалі). Що ж до інших цілей-еталонів, – (**ПВЗ**), (**УЗЗ**), (**Н**), (**П**), – якщо такі передбачено цільовою навчальною програмою або ж задано відповідним предметним стандартом, то існує лише два можливих стани: мета-еталон досягнута («1» або «+») або – не досягнута («0» або «-»). Якщо результати тематичного контролю розглядати з позиції причинної зумовленості наслідками поточного контролю (тобто, в залежності від того як здійснювалась і регулювалась навчально-пізнавальна діяльність індивіда), то стає зрозуміло, що висока кореляція середніх балів успішності учнів (студентів) у поточному і тематичному контролі вказуватиме на ефективність, а низька – неефективність технологічної схеми навчання. Тобто, якщо відстрочений контроль підтверджує у знаннях індивіда наявність таких особистісних набутоків, які закладені навчальною цільовою програмою, то ми знаходимося на шляху до «бездефектного навчання».

Зміст **підсумкового контролю** визначається логікою навчального предмета, тобто – логікою інформаційних взаємозв'язків провідних теорій одного навчального курсу з іншими навчальними курсами. В такому контролі найбільш повно реалізуються розвивальна і виховна функції навчального матеріалу. Отже, здійснюється підсумковий контроль за результатами вивчення великого розділу або всього навчального предмета. Структурно-логічну схему цілей-еталонів для підсумкового контролю предметно-наукової обізнаності індивіда подаємо рисунком 7.



**Рис. 7. Можливість формування якісного природничо-наукового кредо**

Зі схеми бачимо, що підсумковий контроль в основному орієнтує індивіда на вищі цілі-еталони. Штриховий контур щодо такого рівня його набутоків як звичка **(Зв)** вказує на те, що в умовах неадекватності цільових вимог з рівнем пізнавально-світоглядних домагань індивіда корисна вчинкова звичка у нього може й не сформуватись. І ще: зорієнтованість підсумкового контролю на вищі цілі-еталони необхідно сприймати діалектично: превалюючий рівень засвоєння навчального матеріалу – **(ПВЗ)**; інші рівні, – **(УЗЗ), (Н), (П)**, – досягаються рідше (чинники: тривалість навчання, кількість і якість певних інтелектуальних вправ, ефективність дії функціонального, операціонального та мотиваційного механізмів психіки та ін.).

Згідно з Концепцією розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), навчальні методики та навчальні програми будуть спрямовані на формування таких якостей: критичного, інженерного і алгоритмічного мислення, навичок оброблення інформації й аналізу даних, цифрової грамотності, креативних якостей та інноваційності, навичок комунікації.

#### **РЕЗУЛЬТАТИ ТА ОБГОВОРЕННЯ**

Результати наших наукових досліджень пройшли масштабну апробацію у 15-ти етапах Європейсько-Азіатських першостей з наукової аналітики в галузі педагогічних наук. За підсумками Міжнародної академії наук і вищої освіти (МАНВО; Лондон, Великобританія) впродовж 2012–2017 років наш науковий доробок відзначений 37 медалями, з них: 4 золотих, 26 срібних та 7 бронзових (див., сайти: <http://gisap.eu/ru/user/1943>; <http://book.gisap.eu/ru/atamanchuk-petro>).

Матеріали виконаних наукових проєктів неодноразово відзначались в ході проведення Хмельницьких обласних конкурсів науково-дослідних робіт (2002–2018 роки) у номінаціях: «Підручники та монографії», «Фундаментальні НДР» низкою дипломів I-го II-го та III-го ступенів (див., наприклад, видання: *Гідні шани і визнання. Довідково-біографічне видання / Мостовий В. В. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2020. 156 с. С. 8–9*).

Досвід впровадження, – (національні та міжнародні наукові конференції, виконання укладених міжнародних наукових угод про співпрацю, участь у низці етапів Європейсько-Азіатської та Національної першостей з наукової аналітики та ін.), – *технологій управління якістю формування природничо-наукової компетентності та світогляду індивіда в умовах STEM-інтеграційних освітніх*

**інновацій** (Молдова, Болгарія, Польща, Угорщина, Словаччина) підтверджує також доцільність інтеграції вищої природничо-наукової освіти і науки заради ефективної підготовки майбутніх фахівців. Ствердження означеного феномену також є наслідком того, що протягом тривалого періоду, автори виступали безпосередніми організаторами і виконавцями ряду проєктів, що виконувались на засадах державного фінансування, зокрема:

**(1995–2000):** «Управління навчально-пізнавальною діяльністю при вивченні дисциплін природничо-математичного циклу в умовах використання нових інформаційних технологій навчання»;

**(2000–2004):** «Теорія і технологія управління пізнавальною діяльністю в умовах реформування загальноосвітньої школи (фізико-математичні дисципліни)»;

**(2007–2009):** «Інноваційні технології формування фахівця в умовах особистісно орієнтованого навчання та ступеневої освіти»;

**(2010–2012):** «Управління процесами формування фахових компетентностей майбутніх учителів фізико-технологічного профілю в умовах євроінтеграції»;

**(2013–2015):** «Інноваційні технології управління якістю підготовки майбутніх учителів фізико-технологічного профілю»;

**(2017–2019):** «Теорія управління процесами формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього учителя фізико-технологічного профілю».

### **Висновки**

За наявного стандарту освітнього середовища [7, с. 13–54] легко здійснимими стануть цілеспрямовані впливи на прогнозовані результати навчально-пізнавальної діяльності індивіда. Зміст навчання окреслюється навчальною цільовою програмою, в якій намічені конкретні рівні (еталони) засвоєння навчального матеріалу [3]. Як впливає з результатів наукових досліджень та здійснених нами аналітичних узагальнень уже наявного науково-педагогічного досвіду [3–11], концептуальною основою розбудови **«Нової української школи»** (школи майбутнього) в, аспекті становлення сучасної природничо-наукової освіти, виступає безумовна інноваційність STEM-інтегративної освіти, **яка конститує тотальну природничо-математичну, фізико-математичну, природничо-наукову обізнаність кожного суб'єкта навчання** (підлітка, молодого людини, фахівця будь-якого профілю).



Необхідною умовою досягнення прогнозованих результатів навчально-пізнавальної діяльності суб'єкта є забезпечення підсильності навчального матеріалу, яка визначається доказовим рівнем співрозмірності інтелектуальних можливостей індивіда (його опорний рівень обізнаності) та вимог окреслених чинними навчальними програмами (предметними стандартами) навчальних дисциплін [3, с. 55–100]. Потрібно також забезпечити у навчальних планах закладів освіти обов'язкову синхронізацію (узгодженість) обсягів змістових пакетів навчальних дисциплін з наданими кредитами годин на їх вивчення.

Основою формування професійних якостей майбутнього фахівця є його залучення в доцільну продуктивно-креативну діяльність. Давня мудрість говорить: «Скажи мені – і я забуду; покажи мені – і я запам'ятаю; залучи мене – і я навчуся». Ця діяльність здійснюється так, що «теоретик» більше практикує, а «емпірик» більше теоретизує [3–11]. Слушно також наголосити, що дієвий рівень обізнаності фахівця формується тільки через належне навіювання його ставлення до об'єкта пізнання. Принцип динамічного балансу раціонально-логічного та ціннісно-емоційного, покладений в основу навчання, сприяє формуванню у студентів авторського природничо-наукового кредо [11; 15; 17]. Загалом же, цілісний науковий доробок [1–19] дає підстави констатувати, що для опису, фіксації та коригування прогнозованих компетентнісних, світоглядних та морально-етичних ціннісних набутоків індивіда (**підлітка, молоді людини, фахівця будь-якого профілю**) достатньо використати лише **7 (сім) критеріальних ознак (еталонів контролю результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувача)**, – (**Завчені знання, Наслідування, Розуміння головного, Повне володіння знаннями, Навичка, Уміння застосовувати знання, Переконавання**), – якими об'єктивно і цілісно (**як міра, зразок, еталон**) охоплюються окреслені діяльнісні здобутки індивіда.

### Література

1. Атаманчук В. П., Атаманчук П. С. Еталонні критерії контролю прогнозованих результатів навчально-пізнавальної діяльності. *Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної online-конференції «Світові освітні тренди: створення творчого середовища STEAM-навчання»*. К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2021. 134 с. С. 6–11.
2. Атаманчук В. П. Моделювання фікційної свідомості персонажа в українській драматургії 20–50-х років ХХ ст. : автореферат

дис. ... докт. філол. наук. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2020. 40 с.

3. Атаманчук П. С. Інноваційні технології управління навчанням фізики : монографія. Кам'янець-Подільський : К-ПДП, 1999. 172 с.

4. Атаманчук В. П., Атаманчук П. С. Прогноз як основа управління в навчанні. *Materialy VII mezinarodni vedecko-prakticka conference «Moderni vymozenosti vedy – 2012»*. Praha : Publishing House «Education and Science» s.r.o. Dil. 16. Pedagogika Pp. 15–23.

5. Атаманчук П. С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності : монографія. Кам'янець-Подільський : К-ПДП, 1997. 136 с.

6. Атаманчук П. С., Мендерецький В. В., Панчук О. П. Цілеорієнтоване формування природничо-наукових компетентностей майбутнього вчителя. *Topical issues of the development of modern science. Abstracts of the 8th International scientific and practical conference*. Publishing House «ACCENT». Sofia, Bulgaria. 2020. Pp. 121–132. URL: <http://sci-conf.com.ua>

7. Атаманчук В. П. Метод проектів як спосіб активізації самостійної роботи студентів. *Формування професійних компетентностей майбутніх учителів в умовах євроінтеграції: збірник матеріалів міжнародної наукової інтернет-конференції*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. С. 143–144.

8. Атаманчук П. С. Важливі передумови якісного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна* / [редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 24: STEM-інтеграція як важлива передумова управління результативністю та якістю фізичної освіти. С. 7–0.

9. Атаманчук П. С. Менеджмент формування природничо-наукової компетентності майбутнього педагога (глава 1.) : монографія. *Наукові дослідження в умовах глобалізації сучасного світу*. Книга 1. Частина 2 : Серія монографій / [авт.кол.: П. С. Атаманчук, Я. О. Львович, А. П. Преображенський, О. М. Селедцов, Т. Д. Чубіна и др.]. Одеса: Купрієнко С. В, 2020. 194 с. : іл., табл. (Серія «Наукові дослідження в умовах глобалізації сучасного світу», Книга 1). С. 13–37. DOI: 10.30888/978-617-7880-02-7.2020-02.

10. Атаманчук В. П., Атаманчук П. С. Компетентнісний статус природничо-наукової обізнаності майбутнього вчителя. *Scientific*

*achievements of modern society. Abstracts of the 7th International scientific and practical conference.* Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 2020. Pp. 309–319. URL: <http://sci-conf.com.ua>.

11. Атаманчук П. С. Формування природничо-наукових компетентностей учнівської та студентської молоді. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна* / [ред.кол.: С. В. Оптасюк (голова), П. С. Атаманчук (наук. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. Випуск 26. Концепція управління процесами формування природничо-наукової компетентності майбутнього педагога фізико-технологічного профілю в Stem-орієнтованому навчальному середовищі. С. 7–13. DOI:10.326626/2307-4507.2010-26.7-13.

12. Атаманчук П. С., Ляшенко О. І., Мендерецький В. В., Кух А. М. Методичні основи організації і проведення навчального фізичного експерименту : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А., 2006. 216 с.

13. Атаманчук П. С., Ляшенко О. І., Мендерецький В. В., Ніколаєв О. М. Методика і техніка навчального фізичного експерименту в основній школі : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ, 2010. 292 с.

14. Атаманчук П. С., Ляшенко О. І., Мендерецький В. В., Ніколаєв О. М. Методика і техніка навчального фізичного експерименту в старшій школі: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ, 2011. 420 с.

15. Атаманчук П. С. Технологічні аспекти управління результатами навчання фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна* / [ред.кол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2002. Випуск 8. Дидактики дисциплін фізико-математичної та технологічної освітніх галузей. С. 4–13. DOI: <https://doi.org/10.32626/2307-4507.2002-8>.

16. Атаманчук В. П. Художнє конструювання свідомості героя в українській драматургії 20–50-х років ХХ ст.: монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2019. 408 с.

17. Атаманчук П. С. Еталонні вимірники якості знань учнів з фізики. *Фізика та астрономія в школі*, 1997. № 2. С. 11–14.

18. Атаманчук П. С. Управление процессом становления будущего педагога. Методологические основы : монография. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2014. 137 p. (ISBN:978-3-639-84513-6).

19. Дидактика физики: избранные аспекты теории и практики : коллективная : монография / П. С. Атаманчук, А. А. Губанова, О. Н. Семерня, Т. П. Поведа, В. З. Никорич, С. В. Кузнецова. Каменец-Подольский, Кишинев : «Друк-Рута», 2019. 360 с. DOI: 10.32626/978-617-7626-53-3/2019-336.

20. Мисліцька Н. А., Заболотний В. Ф., Колесникова О. А., Семенюк Д. С. Психолого-соціальні характеристики сучасних учнів як суттєвий чинник реалізації STEM-освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна* / [ред.кол.: С. В. Оптасюк (голова), П. С. Атаманчук (наук. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. Випуск 26. Концепція управління процесами формування природничо-наукової компетентності майбутнього педагога фізико-технологічного профілю в Stem-орієнтованому навчальному середовищі. С. 7–13. DOI:10.326626/2307-4507.2010-26.72-76.

21. PISA: природничо-наукова грамотність / уклад. Т. С. Вакулєнко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, С. А. Новікова ; перекл. К. Є. Шумова. К. : УЦОЯО, 2018. 119 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-23>

**Ревть А. Б.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицький державний педагогічний університет  
імені Івана Франка  
м. Дрогобич, Львівська область*

### **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ**

*Здійснено комплексний аналіз вітчизняних і зарубіжних напрацювань з проблеми роботи з дітьми з функціональними обмеженнями; розкрито зміст понять «інвалідність», «особливі потреби», «обмежені можливості», «функціональні обмеження». Для ефективного управління формуванням її особистості потрібні глибокі знання психологічних закономірностей, які пояснюють специфіку розвитку дитини. Важливе місце у підготовці дітей з функціональними обмеженнями до інтеграції у соціальне середовище займають питання їх адаптації, формування комунікативних навичок. Сім'я дитини з функціональними обмеженнями стикається з проблемами нерозуміння, соціальної ізоляваності, матеріальні труднощі, недостатність інформаційної та психологічної допомоги.*

*Діагностичне дослідження рівня комунікативних схильностей у дітей із функціональними обмеженнями включало методику «КОС», спрямованої на діагностику рівня комунікативних схильностей, тест Томаса, спрямованого на визначення конфліктної поведінки особистості, проведення тренінгів. Запропоновано критерії та визначено рівні (дуже високий, високий, середній, низький, дуже низький) комунікативних схильностей у дітей. Для стандартизації результатів дослідження використано шкали оцінок, в яких у тому чи іншому діапазоні кількісних показників відповідає визначена оцінка. Доведено, що для суттєвого підвищення розвитку комунікативної сфери у дітей із функціональними обмеженнями потрібно використовувати тренінги, різні альтернативні засоби, що стимулюватимуть мовленнєву активність таких дітей. Ця робота повинна бути довготривалою, поетапною та багатоаспектною.*

## Вступ

Рівень розвитку, цивілізованості суспільства визначається соціальною та економічною політикою щодо захисту прав та інтересів осіб з інвалідністю, осіб, що мають фізичні або психофізичні особливості. Сучасне українське суспільство, відповідно до свого рівня розвитку, можливостей та пріоритетів, характеризується значним посиленням уваги до даної категорії осіб, сприймаючи їх як здатних повноцінно жити, сприймати, творити та примножувати культурну спадщину. Особливо гострим та актуальним є аспект проблеми становлення особистості дитини з функціональними обмеженнями, інтеграції її у соціальне середовище.

Вітчизняні та зарубіжні науковці у дослідженні зазначеної проблеми мають помітні напрацювання та здобутки щодо визначення суттєвих ознак, закономірностей розвитку, соціально-педагогічних умов, що впливають на процес розвитку та інтеграції дітей у соціальне середовище. Проте певні аспекти даної проблеми ще недостатньо вивчені, проблема інтегрування людей з функціональними обмеженнями у соціальне середовище вимагає прийняття рішень, що сприятимуть оптимізації цього процесу.

В Україні, як і у всьому цивілізованому світі, проблема організації роботи з людьми, що мають функціональні обмеження, налагодження взаємодії та комунікації з ними, інтегрування їх у соціум є актуальною та стоїть на порядку денному як науковців, так і практиків. Сучасне суспільство, незважаючи на значний прогрес у питанні інтеграції людей з особливими потребами у соціум, ще не готове сприймати їх як повноправних, як рівних членів суспільства, ще існують певні психологічні стереотипи щодо людей з особливостями. Це призводить до виникнення суперечностей між потребою, з одного боку, подолати соціальну ізоляцію осіб з функціональними обмеженнями, а з другого – відсутністю механізмів, соціальних, психологічних, педагогічних умов для їх повноцінного життя у суспільстві.

В Україні, на рівні з гаслами про рівність прав та можливостей усіх членів суспільства, простежується недосконалість підходів до питання соціального захисту, соціальної підтримки та допомоги з боку держави.

Соціально-психологічні проблеми дітей, які мають особливі потреби, знайшли своє відображення у працях А. Капської [10], В. Бочелюка [3], І. Звереві [7], М. Лукашевич [13], М. Мигович [13], Н. Олійникової [18], К. Присяжнюк [25].

Особливості здійснення психолого-педагогічної роботи з цією категорією дітей окреслено у дослідженнях Т. Ілляшенко [57], В. Міщенко [17], К. Присяжнюк [25], Л. Савчук [29], Т. Семигіної [30], В. Седньової [31], Л. Турінцевої [33], С. Толстоухової [34] та ін.

Аналізуючи стан розробленості проблеми, нормативно-правову базу, дослідження зарубіжних та вітчизняних вчених у цій галузі, можемо констатувати, що для забезпечення дитини з функціональними обмеженнями повноцінного життя у суспільстві, рівних можливостей, слід здійснити модернізацію існуючої сьогодні системи соціального захисту, вдосконалення законодавства для недопущення дискримінації щодо даної категорії осіб.

Модернізація, окрім перегляду законодавчої бази, передбачає і реалізацію таких завдань, як створення універсального середовища, подолання консервативності суспільної свідомості та упередженості у ставленні до дітей з функціональними обмеженнями, доступ їх до соціальної інфраструктури, до освіти, культури, праці. Ще одним, не менш важливим завданням у підході до організації взаємодії із дітьми з функціональними можливостями та сім'ями, що їх виховують, є навчання їх умінням та навичкам повсякденного незалежного життя, формування у та вдосконалення у них навичок комунікації для самореалізації.

### **1. Психофізіологічні особливості дітей з функціональними обмеженнями**

Поступ українського суспільства до гуманізації та демократизації усіх сфер життя вимагає розробки та впровадження нових стратегічних підходів до формування соціальної політики щодо проблем осіб з інвалідністю, яка буде побудована на засадах міжнародної політики та з урахуванням вітчизняного практичного досвіду і світових інноваційних підходів. Адже люди з інвалідністю, і особливо діти з функціональними обмеженнями, за умови кризи гуманітарної сфери та соціально-економічної, політичної нестабільності, стали найбільш вразливою та незахищеною категорією.

Інвалідність – це обмеження в можливостях, обумовлене фізичними, психологічними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, що не дозволяють людині, яка має інвалідність, бути інтегрованою в суспільство і брати участь у житті родини або суспільства на таких же підставах, що й інші члени суспільства [18, с. 4].

Виходячи із такого визначення інвалідності, можемо зазначити, що обмеження, чи обмежені можливості не слід розглядати як частину самої людини, як її негативну характеристику чи провину. Адже відчуття обмежених можливостей формується бар'єрами, яких у нашому суспільстві є ще занадто багато (доступ до інфраструктури, архітектури, психологічний клімат) та людьми, їх ставленням до осіб з інвалідністю.

Згідно статті 1 Закону України Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні, **інвалідність** – це міра втрати здоров'я та обмеження життєдіяльності, що перешкоджає або позбавляє конкретну особу здатності чи можливості здійснювати діяльність у спосіб та в межах, що вважаються для особи нормальними залежно від вікових, статевих, соціальних і культурних факторів [6].

Науковцями, які займаються вивченням проблем людей з інвалідністю, інвалідність визначається, насамперед, як соціальна проблема, дезадаптація, викликана або самим захворюванням, або патологічним станом, що робить неможливим включення дитини в освітній процес, соціальне середовище, адекватне її віку.

Таке обмеження у різних сферах життєдіяльності призводить до виникнення соціальної дезадаптації, яка буде проявлятися як неготовність до самообслуговування, орієнтування у просторі, порушення координації рухів, не контрольованість за власною поведінкою і діями, а також навчання, спілкування з однолітками тощо [3, с. 56].

Що ж до обмеження життєдіяльності, то тут мається на увазі втрату людиною (повну або часткову) здатності до самостійного життя у суспільстві, можливості до самостійного пересування, самообслуговування, самоконтролю, орієнтування та комунікації, а це, у свою чергу, призводить до обмеження можливостей здобувати освіту та працювати.

Якщо говорити про функціональні обмеження особистості, то необхідним є згадати і про бар'єри, що створюють або посилюють ці бар'єри. Вивченням цього питання займалися, зокрема, О. Холостова та Н. Дементьєва [37, с. 42 – 45]. Вони виділяють такі бар'єри, як фізичне обмеження (або ізоляція), просторово-середовищний бар'єр, інформаційний, емоційний, комунікативний. Пропонуємо докладніше зупинитися на характеристичі цих бар'єрів та впливові їх на особистість.

Якщо говорити про перший бар'єр, що найчастіше стає на шляху повноцінного розвитку особистості, то це фізичне обмеження або



повна чи часткова ізоляція людини з обмеженнями. З одного боку, це має певні об'єктивні причини, до яких належать фізичний стан здоров'я, сенсорні чи інтелектуально-психічні особливості особистості, які можуть стати на заваді самостійного пересування чи орієнтування.

З іншого боку, є ряд суб'єктивних факторів, до яких відноситься ставлення зовнішнього середовища до людини, що має функціональні обмеження. Зовнішнє середовище може бути без бар'єрним, універсальним або таким, що ці бар'єри створює, дружнє або недружнє до особистості [15].

Обмеження з боку зовнішнього середовища ускладнюють життя людини, що має інвалідність, потребують розробки та впровадження спеціальних заходів для усунення побутової, просторової, транспортної ізоляції, а отже і психологічної та емоційної депривації.

Ще одним бар'єром, що повстає на шляху людини з функціональними обмеженнями, є просторово-середовищний. Зазвичай, такий бар'єр досить важко подолати, усунути. Труднощі пов'язані не стільки із відсутністю чи наявністю у людини засобів і можливості пересування, комунікації, а із організацією умов проживання, навчання, праці, що не завжди є позитивно налаштованою та дружньою до людини з функціональними обмеженнями.

У нашому суспільстві ще дуже гостро відчувається нестача засобів та пристосувань для організації побуту людей з інвалідністю, їх самообслуговування, самостійного пересування. До прикладу, труднощі у людей із сенсорними патологіями пов'язані із нестачею спеціальних інформаційних засобів, що допомагають визначати параметри навколишнього середовища та інформують про ті чи інші дії, що відбуваються довкола. Так само відсутні засоби, що полегшують орієнтування у середовищі осіб з інтелектуально-психічними особливостями [15].

Не меншою перешкодою у житті і осіб з функціональними обмеженнями, і людей, що їх оточують, є наявність інформаційних бар'єрів. З одного боку, інформаційний бар'єр стає перешкодою на шляху до отримання як загальної інформації, так і специфічної, що має важливе значення для людей з обмеженнями (інформації про свої функціональні порушення, про нормативно-правове забезпечення, про міри державної підтримки, про наявність ресурсів для їхньої підтримки).

А ще наявність інформаційного бар'єру робить неможливість у людей з функціональними обмеженнями донести до суспільства свої

погляди на ті чи інші проблеми, потреби і інтереси. Суспільство певним чином відгороджене від таких людей, і це не сприяє інтеграції, адаптації та соціалізації людей з інвалідністю.

Якщо говорити про емоційний бар'єр, то його наявність, як і наявність інших бар'єрів, може сприяти виникненню непродуктивних емоційних реакцій щодо людини з інвалідністю, та носити двосторонній характер. З одного боку – це виникнення негативних емоцій оточуючих щодо людини з обмеженнями – розглядання, глузування, почуття огиди, страху чи провини. З другого боку, емоційний бар'єр впливає на виникнення стану фрустрації у людини з обмеженими можливостями, нервозність, недобррозичливість до навколишніх людей, жалість до себе, а ще намагання обвинуватити щось чи когось у своєму стані, прагнення гіперопіки та навіть до ізоляції від оточуючих. Наявність емоційних бар'єрів не сприяє налагодженню соціальних контактів із соціальним середовищем, не сприяє нормалізації емоційного фону у взаєминах.

Ще один вид бар'єрів – це комунікативний бар'єр, що носить комплексний характер та лежить в основі усіх інших бар'єрів та є таким, що деформують особистість людини з інвалідністю і одним із найскладнішим щодо подолання.

В основі виникнення комунікативного бар'єру, зазвичай, лежать і наявність фізичних обмежень, і наявність перерахованих вище бар'єрів, і бажання до захисної самоізоляції та інше. Недостатність та розлади комунікації є однією із найсерйозніших соціальних проблем людини з обмеженнями.

У своїх наукових дослідженнях Б. Паригін [20] пропонує класифікацію комунікативних бар'єрів, що дасть можливість визначити перешкоди до успішного спілкування та взаємодії людини із функціональними обмеженнями із навколишніми людьми.

До першого виду соціально-психологічних бар'єрів відносять внутрішньо особистісні, які пов'язані з такими характеристиками, як норми, установки, цінності, а також з особистісними особливостями – ригідність, конформність і так далі.

Другий вид бар'єрів пов'язаний із зовнішніми факторами, до яких відносять нестачу інформації, ставлення людей до особи з обмеженнями, неготовність прийняти їх до щоденного кола спілкування [20, с. 4–7].

Ще один вид класифікації бар'єрів комунікації пропонує Л. Орбан-Лембрик [19]. Вона пропонує поділ комунікативних бар'єрів на макро та мікро бар'єри комунікації.

Макро бар'єри виникають в умовах зовнішнього середовища як надлишок носіїв інформації, певне інформаційне перенасичення, що призводить до знецінення та викривлення змісту отриманої інформації, невміння нею скористатися.

Що ж до мікро бар'єрів, то це досить специфічні, особистісні бар'єри комунікації. Їх причини різні особистісні характеристики – особливості інтелектуальної сфери, різне розуміння проблеми та предмета розмови; обмежений лексикон та кількість знань з тої чи іншої галузі; відсутність єдиного розуміння ситуації спілкування; психологічні особливості партнерів; соціальні, політичні, релігійні відмінності тощо. Ці бар'єри залежать від індивідуальних особливостей учасників комунікації, від уміння співрозмовників транслювати думки в слова [19, с. 456].

Для роботи з дітьми з функціональними обмеженнями надзвичайно важливим є знання не лише видів бар'єрів, а й класифікацію функціональних обмежень на певними ознаками. Слід знати, що основні обмеження життєдіяльності пов'язані з такими порушеннями і захворюваннями [3, с. 58]:

- 1) діти, що мають порушеннями слуху і мови (глухі, слабочуючі, логопати);
- 2) діти з порушеннями зору (сліпі, слабозорі);
- 3) діти з порушенням інтелектуального розвитку (розумово відсталі, з затримкою психічного розвитку);
- 4) діти з порушенням опорно-рухового апарату;
- 5) діти з комплексними порушеннями психофізіологічного розвитку (сліпоглухонімі, ДЦП з розумовою відсталістю);
- 6) діти з хронічними соматичними захворюваннями;
- 7) діти з психоневрологічними захворюваннями.

Знання такої класифікації стане основою для організації різних напрямів роботи з дитиною з функціональними обмеженнями та для подолання різного роду бар'єрів та перешкод.

Дитина з обмеженими можливостями не створює проблем і труднощів, їх породжує інвалідність. Ось чому інвалідність можна розглядати як проблему нерівних можливостей, як обмеження у можливостях, що обумовлені фізичними, психологічними, сенсорними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дозволяють людині, що має інвалідність, інтегруватися в суспільство на таких же правах, як інші члени соціуму.

Державна політика в сфері освіти повинна формуватися з урахуванням освітніх потреб людей з інвалідністю, сприяти

розвитку освітніх систем і разом з тим, стати складовою частиною нової соціальної та економічної політики. А це, у свою чергу, вимагає формування нової філософії державної політики щодо осіб з інвалідністю, проведення кардинальних реформ в існуючій системі освіти, які б гарантували рівність можливостей для всіх дітей та молодих людей на доступ до дошкільної, шкільної, професійної та вищої освіти [9].

## **2. Проблеми життєдіяльності сім'ї, яка виховує дитину з функціональними обмеженнями**

У традиційному розумінні основним та первинним інститутом виховання і соціалізації є сім'я. Цінності, закладені у людину в дитячі роки, супроводжують її усе життя, зберігаються нею та примножуються. Кожна дитина має право на турботу, догляд, любов, розвиток і сім'я є тим соціальним інститутом, який впродовж значного відрізка життя дає дитині ці необхідні речі. Окрім того, ні один із соціальних інститутів виховання ні за тривалістю впливу, ні за важливістю для подальшого, дорослого життя, не може конкурувати із сім'єю. У сім'ї дитина формується як особистість, отримує уявлення про соціальні норми поведінки, моралі, цінності, які несе впродовж життя.

Окрім того, кожна сім'я турбується про здоров'я дитини, психічне та фізичне, оберігає дитину від усього, що може погіршити стан здоров'я. Проте, на жаль, це не завжди залежить від батьків і щораз більша кількість сімей стикається із проблемою народження дитини з функціональними обмеженнями [22, с. 41].

Сім'я, у якій народжується дитина із функціональними обмеженнями, є вразливою та однією із найменш захищених категорій і це має своє пояснення. Адже сучасний економічний, соціально-політичний, культурний стан українського суспільства загалом, та проблеми морально-етичного ставлення до людей з інвалідністю, зокрема, а також збільшення кількості дітей із функціональними обмеженнями, не сприяє їх підтримці та життєдіяльності.

Хвороба, особливості розвитку дитини, функціональні обмеження стають для сім'ї неочікуваним ударом, тягарем та породжують психологічні, соціальні, економічні проблеми, до яких сім'я не була готова. Народження дитини з функціональними обмеженнями стають для батьків несподіваною подією. Особливо складними та важкими для сім'ї є перші моменти після почутого діагнозу. У цей

період сім'я, що переживає психотравмуючу ситуацію, заглиблюється у кризу. Кризовий стан настає через усвідомлення «неповноцінності» дитини, її болю та страждання, а також через необхідність зміни звичного усталеного ритму життя усіх членів сім'ї [12, с. 102].

В. Бочелюк, А. Турубарова, Л. Ковальова, Н. Олійникова, І. Перерва, Н. Пулінець у своїх працях дають характеристику реакції батьків на народження дитини з особливостями, та сходяться на думці, що заперечення, розпач, почуття власної провини, емоційна адаптація є притаманними більшості випадків.

Ще одним етапом у житті сім'ї, у якій народилася дитина з функціональними обмеженнями, є прийняття особливості своєї дитини. Цей процес є складним, тривалим у часі та неоднозначним за своїм змістом. Залежить не стільки від діагнозу, який поставили дитині, як від особливостей особистісних характеристик самих батьків, від їх почуттів до дитини, один до одного, повсякденної роботи над собою [18, с. 38].

Адже стан дитини, її формування та повноцінний розвиток залежать від багатьох факторів, серед яких соціально-психологічні фактори (позитивний психологічний клімат у сім'ї, батьківська любов, можливість особистісного росту кожного члена сім'ї, взаємодія із соціальним оточенням) відіграють провідну роль. Окрім цього, значення мають і такі фактори, як рівень медичних послуг, допомога від держави, матеріальне становище сім'ї, побутові умови, в яких виховується дитина.

Серед важливих і актуальних проблем, з якими зустрічається сім'я у зв'язку із захворювання дитини, найбільш характерними є неприйняття дитини, відсутність знань про медичну реабілітацію, соціальна ізоляція сім'ї, матеріальні труднощі, недостатність інформаційної допомоги, недостатня психологічна допомога.

Особливої уваги потребує вирішення проблеми соціальної ізоляції сім'ї, яка у певний момент має відчуття, що опинилася сам на сам із бідую. Подолання соціальної ізоляції є складною та комплексною, передбачає роботу як і самою родиною, так і з соціальним оточенням, насамперед, шляхом привернення уваги суспільства до даної категорії населення [4, с. 61].

Проблеми сім'ї, де є дитина з особливими потребами, можуть загострюватися на різних етапах життя, не лише на етапі усвідомлення чи прийняття дитини. Батьки, що виховують дитину з функціональними обмеженнями, постійно знаходяться у стані

психологічного навантаження, емоційного напруження та стресу, що зрештою, може привести до зриву чи вигорання. Така сім'я, окрім матеріальної, повинна отримувати ще й психологічну допомогу та підтримку від фахівців відповідних сфер, а основним її методом є патронат, який передбачає спільну діяльність фахівців із соціально-психолого-педагогічної реабілітації [5, с. 35].

Поява на світ дитини з порушенням розвитку впливає на різних батьків неоднаково, але найчастіше є сильними психологічним стресом, наслідком якого може бути виникнення так званого травматичного неврозу, тобто порушення функціонування психіки в результаті пережитого шоку.

У більшості випадків батьки поступово знаходять у собі сили, щоб повернутися до звичного життя і зайнятися вихованням дитини. Проте сильний шок, пережитий ними раніше, постійна напруга та стрес може повертатися до батьків у вигляді «ретроспективної» тривоги, безсоння, нервових зривів, періодичних депресій та захворювань, що мають складний психосоматичний характер.

Науковці характеризують такі типи реагування батьків на народження дитини з функціональними обмеженнями [27, с. 50–51]:

1. Прийняття дитини. Батьки приймають захворювання і проблеми дитини, адекватно оцінюють їх і проявляють стосовно своєї дитини справжню відданість. Головний девіз: «Необхідно досягти якомога більше там, де можливо».

2. Реакція заперечення. Батьки відкидають та заперечують той факт, що дитина має порушення в розвитку. Вони будують плани відносно її освіти, майбутньої професії, життя. Це засвідчує той факт, що батьки заперечують наявність у їхньої дитини патології, не визнають наявності жодних обмежень для їхньої дитини, намагаються довести оточуючим високу успішність її діяльності.

3. Реакція надмірного захисту, протекції, опіки. Батьків, особливо маму, переповною відчуття жалю та співчуття, що виявляється в гіперопіці, надмірній турботі та дбайливості. Дитина з функціональними обмеженнями стає центром всесвіту для своїх батьків, де за неї намагаються все зробити, все виконати. Це може призвести до того, що дитина довгий час, а можливо і усе життя залишатиметься безпорадною та інфантильною.

4. Приховане емоційне неприйняття. Порушення у розвитку дитини насправді сприймається батьками як ганьба, але приховують вони своє негативне ставлення й відразу до дитини надмірною турботою, потураннями, вседозволеністю. Батьки намагаються

ідеально виконувати свої обов'язки, прагнуть бути «правильними» та бездоганними.

5. Відверте емоційне неприйняття, відштовхування дитини. Батьки повністю усвідомлюють свої негативні відчуття, відразу до власної дитини та її особливостей. Проте для обґрунтування цих почуттів, подолання відчуття провини батьки застосовують певну форму захисту. Вони шукають винних у неадекватному, негативному ставленні до своєї дитини людей, що її оточують, фахівців, які з нею працюють.

Великою проблемою для сім'ї, що виховує дитину з функціональними обмеженнями – це прийняття та усвідомлення реалістичності того, що вже з ними трапилося, і вироблення позитивної позиції, життєвої перспективи на майбутнє.

Родинам це вдається не завжди, особливо, якщо немає розуміння, фахової підтримки, підтримки людей, об'єднаних спільною проблемою. Показником того, що сім'я не прийняла реальність, не змогла усвідомити психофізичні особливості своєї дитини, не приймає її як такою, якою вона є насправді, є те, що батьки продовж багатьох років усі ресурси, усі зусилля витрачають на пошуки зцілення, нехтуючи необхідністю розвивати дитину відповідно до її особливих потреб.

Ігнорування та заперечення проблеми, намагання не бачити відхилень чи порушень у розвитку дитини, її психофізичних особливостей, носить деструктивний характер. Адже батьками втрачається дорогоцінний для розвитку дитини час – ранній і дошкільний періоди.

Ще одним випробуванням для батьків стає необхідність віддати дитину до закладу освіти. Ці хвилювання є цілком оправданими через вибір закладу, програми навчання, ставлення до дитини вчителів та однолітків, бажання відгородити дитину від негативу та проблем.

Батьки, які не бажають віддавати дитину до спеціального навчального закладу, намагаються різними способами уникнути психолого-медико-педагогічної комісії, ігнорують її неспроможність навчатися на загальних засадах, конфліктують з батьками інших дітей, педагогами та адміністрацією школи, звинувачуючи їх в несправедливості, в упередженому ставленні до їхньої дитини.

Ця проблема є гострою, комплексною, складною та багатоаспектною не лише для нашої держави, а й для тих країн, де рівень інклюзивної освіти є набагато вищим.

Незважаючи на сучасні тенденції щодо освіти осіб з інвалідністю, значний поступ у розвитку інклюзії, інтегрованого навчання, батьки, які мають дитину з функціональними обмеженнями все ще з настороженістю ставляться до навчання дитини в загально-освітньому закладі. Ця настороженість та страхи небезпідставні, так як у здорових дітей немає достатньо інформації про ровесників з функціональними обмеженнями, про їх особливості, немає досвіду спілкування та взаємодії з ними.

За таких умов можливі різні, як позитивні, так і негативні реакції. Здорові діти можуть кривдити дітей з функціональними обмеженнями, бойкотувати спілкування з ними, ображати чи ігнорувати. Хоча часто вітчизняний досвід інтегрованого навчання показує те, що за сприятливих педагогічних умов діти позитивно ставляться до ровесників з функціональними обмеженнями. Для вирішення цієї проблеми важливим є формування у суспільстві адекватного ставлення до людей з інвалідністю, формування толерантного ставлення до дітей з психофізичними особливостями чи обмеженнями.

Також важливим моментом є зважений підхід батьків, що виховують дитину з функціональними обмеженнями закладу освіти, форми навчання дитини, орієнтація на потреби її розвитку, стан здоров'я та можливості соціалізації і соціальної адаптації [22, с. 42]. Бо саме сім'я є для дитини корекційним середовищем, у якому відбувається її формування та розвиток, закладається ресурс для повноцінної життєдіяльності та самореалізації.

Повага батьків до особистості їхньої дитини та один до одного, узгодженість у виборі виховних впливів, форм, методів та засобів виховання, врахування потреб та інтересів сприятимуть формуванню у дитини моральних норм і цінностей.

І навпаки, неузгодженість батьків щодо питання виховання, проблеми у міжособистісних взаєминах батьків позбавляють дитину емоційного комфорту, впевненості у собі, у завтрашньому дні.

Від стилю сімейних стосунків буде залежати повноцінний і гармонійний розвиток особистості дитини. Поняття «система виховання», «сімейне виховання», «тактика родинного виховання» та «типи сімейних стосунків» є між собою тісно пов'язаними.

Пропонуємо характеристику тактик родинного виховання та відповідні їм типи сімейних стосунків [27, с. 52]:

1. Диктат, що проявляється авторитарним ставленням батьків до дитини, систематичному придушенні активності та



ініціативності дитини, позбавлення її почуття власної гідності. Звичайно, тут мова не йде про те, що батьки не мають права на вимогливість, виправдані рішення у питаннях виховання, формування норм моралі чи конкретних виховних ситуаціях. Однак така справедлива вимогливість не має відношення до примусу, тиску, наказів і насильства. Диктат та авторитарність можуть обернутися опором з боку дитини, лицемірством, брутальністю і, у найгіршому випадку, ненавистю до своїх батьків.

Окрім того, ця проблема має ще один аспект. Батьки, що дотримуються диктату у відношенні до своєї дитини, зламавши опір з її сторони, зруйнують і такі важливі якості особистості, як самоповага, віра у свої можливості, самостійність, почуття власної гідності.

Фізичний чи психічний тиск, що чиниться найріднішими людьми на дитину, формує у дитини комплекси, почуття власної меншовартості, не сприяє її розвиткові загалом.

Розвиток дитини як повноцінної, гармонійної особистості можна прискорити, зробити більш успішним лише завдяки правильному застосуванню виховної системи заохочень і похвали, а не використанню покарання й постійної заборони.

2. Особливістю опіки у сім'ї, що виховує дитину з функціональними обмеженнями є те, що вона має вигляд гіперопіки та проявляється як надмірний контроль та надмірна участь у житті дитини. Надмірна турбота має декілька причин, до яких відносять міцний емоційний зв'язок матері з дитиною, жаль та бажання полегшити страждання чи біль дитини і т. д. Надмірна опіка, попри добрі наміри батьків, у результаті призводить до пасивності дитини, труднощів у комунікації та взаємодії з однолітками, безпомічності та несамоствійності.

Деякі сім'ї виявляють «опіку» як відсутність контролю та невтручання у життя дитини, байдужістю до проблем дитини, вважаючи, що таким способом готують її до дорослого життя. У результаті, подорослішавши, такі діти виростають егоїстами та циніками, що не здатні турбуватися про інших.

Найчастіше в основі типу взаємин у сім'ї, що носить назву «невтручання» лежить пасивність батьків та бажання жити життям, яке у них було до народження дитини з функціональними обмеженнями. Хоча «невтручання» позиціонується батьками як доцільність формування самостійності та незалежного існування дитини, це може звести «стіну» між світом батьків та світом дитини.

Співпраця як тип взаємин в сім'ї передбачає узгодженість стилю життя сім'ї із інтересами кожного її члена, життєвими пріоритетами й організацією спільної діяльності, високими моральними цінностями, на які орієнтується сім'я. Саме за такого сценарію розвитку подій долається егоїстичний індивідуалізм вихованця.

Для дитини дуже важливі гармонійні взаємини між членами родини. Коли між батьком та матір'ю немає любові, поваго, порозуміння, до того ж, якщо дитині кажуть, що це все відбувається через неї, дитина не може почуватися впевнено й безпечно. У результаті дитина має сформоване почуття провини, тривоги, неврозу.

Дитина повинна мати відчуття захищеності, впевненості у любові до неї батьків, має знати, як вони до неї відносяться.

Відношення батьків до дитини, що має функціональні обмеження, відіграє першочергову роль, тому таким актуальним є питання особливостей психологічного прийняття дитини з функціональними обмеженнями з боку дорослих.

Особлива позиція, яку займають батьки по відношенню до своєї дитини та до себе, носить назву психологічного прийняття [29, с. 47].

Психологічне прийняття батьками дітей з функціональними обмеженнями можна поділити на такі види [11, с. 53]:

1. Адекватне психологічне прийняття дитини. Батьки відчувають безумовну любов до своєї довгоочікуваної дитини, вони приймають її такою, як вона є, бо вона – їхня. Батькам не важливо, які обмеження має їхня дитина та що вміє робити, вони не порівнюють її з іншими. Це допомагає батькам зосередити їхні виховні зусилля, мобілізуватися для того, щоб рухатися разом далі.

2. Неадекватне психологічне прийняття виявляється у негативному ставленні батьків до дитини, роздратуванні щодо дитини з функціональними обмеженнями, ігноруванні її інтересів та потреб, а інколи навіть у застосуванні якогось (найчастіше психологічного) із видів насильства.

3. При суб'єктивному виді психологічного прийняття дитина з функціональними обмеженнями дитина сприймається як повноправний член суспільства, як суб'єкт суспільних відносин. Ні батьки, ні соціальне оточення не акцентують увагу на особистісних особливостях дитини, що сприяє соціальній адаптації та позитивному ставленню до людей з функціональними обмеженнями в українському суспільстві.

4. При об'єктивному типі психологічного прийняття дитина сприймається як відокремлена від суспільства одиниця.

Це відбувається через намагання батьків «відгородити» свою дитину від усього світу, а це, своєю чергою, породжує неадекватність у сприйнятті дитиною соціуму та соціумом – дитину. При цьому типі прийняття виникають комунікативні проблеми, відчуття відчуженості, тривоги, фрустрації, агресії.

Ставлення з боку батьків, найближчого оточення, тип прийняття – усе це фактори, що сприяють формуванню самооцінки дитини з функціональними обмеженнями. Сім'ї із несприятливим мікрокліматом, де батьки часто сваряться між собою або сварять дитину, ставлять до неї завищені вимоги, докоряють за певні промахи, є тим середовищем, де формується занижена самооцінка дитини.

Існує й інша крайність – занадто висока самооцінка. Це буває тоді, коли батьки не дозволяють створювати для їхніх дітей жодних заборон чи обмежень, виховують її егоїстичними та честолюбними.

Діти з функціональними обмеженнями до успіху ідуть досить довго та проходять складний шлях. Фахова допомога батькам у корекційно-виховній роботі сприятиме розвиткові дитини, її освіті, соціалізації та адаптації, попередить негативне ставлення оточуючих, викликане тією чи іншою індивідуальною характеристикою особистості, яка б морально не пригнічувала дитину та її близьких.

Концепція родинного виховання дитини з функціональними обмеженнями відображає основну ідею роботи з сім'єю – формування теплих, дружніх, гармонійних стосунків у родині, реалізація потенційних можливостей як особливої дитини, так і кожного із членів сім'ї [27, с. 51].

Підбиваючи підсумки, можемо сказати, що сім'я відіграє важливу роль у вихованні, формуванні та розвитку дитини. Тільки психологічно благополучна сім'я може дати дитині з функціональними обмеженнями те, що їй необхідно для входження в соціум і для повноцінного життя у ньому.

### **3. Діагностичне дослідження рівня комунікативних навичок у дітей із функціональними обмеженнями**

Дослідження проводилося в навчально-реабілітаційному центрі «Джерело» міста Львова. Загальна кількість досліджуваних становить 30 осіб, з них – 21 хлопець та 19 дівчат, що відповідно становить 55% та 45% від загальної кількості досліджуваних. Вибіркову групу складають діти з ДЦП та іншими функціональними порушеннями.

Дослідження включало в себе такі етапи:

1. Проведення методики «КОС», спрямованої на діагностику рівня комунікативних схильностей [28].
2. Проведення тесту Томаса, спрямованого на визначення конфліктної поведінки особистості [28].
3. Проведення тренінгів.
4. Повторне проведення методики «КОС», спрямованої на діагностику рівня комунікативних схильностей [28].

Методика «КОС» спрямована на діагностику рівня комунікативних схильностей. Методика включає 40 запитань та виявляє п'ять рівнів комунікативних якостей: низький, нижче середнього, середній, високий та дуже високий.

Перед проведенням методики дається чітка інструкція: «на аркуші для відповідей угорі запишіть своє ім'я, стать і вік. Перед вами 40 запитань, на кожне з яких треба дати відповідь «Так», якщо Ви погоджуєтесь з ним, або «ні» – якщо не погоджуєтесь».

При обробці результатів підраховується загальна кількість балів, які співпали із ключем. Загальна кількість відповідей, які збіглися із ключем ділиться на коефіцієнт комунікативних схильностей (К), що становить 20. Для якісної стандартизації результатів дослідження використовуються шкали оцінок, в яких у тому чи іншому діапазоні кількісних показників відповідає визначена оцінка. Оцінка «1» вказує на низький рівень комунікативних схильностей, «2» – нижче середнього, «3» – середній, оцінка «4» вказує на високий рівень комунікативних схильностей, «5» – на дуже високий.

Тест Томаса містить у собі 30 тверджень, які згруповані в пари. З кожної пари (А та Б) потрібно вибрати відповідь, яка найбільшою мірою характеризує поведінку у конфлікті.

В таблиці кожна відповідь А або Б дає уявлення про кількісний вираз:

- суперництва;
- співпраці;
- компромісу;
- уникнення;
- пристосування.

Кількість балів, набраних досліджуваним по кожній шкалі, дає уявлення про виражену у нього тенденцію до вияву відповідних форм поведінки в конфліктних ситуаціях.

Відповіді реципієнтів переведені у відсоткові співвідношення.

Мета тренінгів – розвиток навичок ефективної взаємодії, вміння концентрувати увагу на партнері, допомогти учасникам краще і глибше зрозуміти один одного, самих себе.

### Опис та аналіз отриманих результатів

Перший етап дослідження полягав у визначенні рівня комунікативних схильностей кожної дитини у спілкуванні з іншими людьми.

Показники рівня комунікативних схильностей дітей з функціональними обмеженнями схематично зображено на Рисунку 1.1.

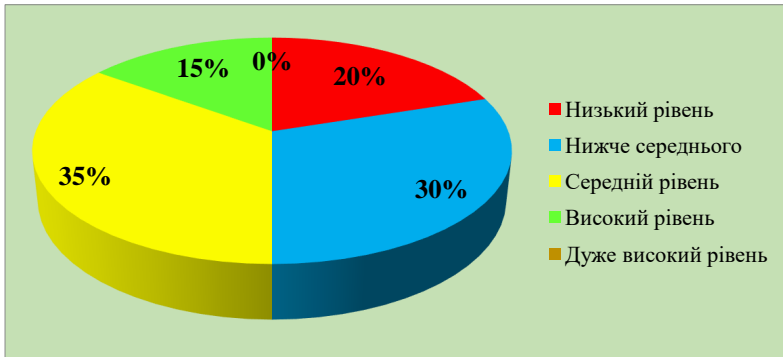


Рис. 1.1. Рівень комунікативних схильностей

У 20% опитаних виявлено низький рівень комунікативних схильностей, який характеризується відсутністю бажання спілкуватися і заводити нові знайомства. Це може вказувати на те, що ця група досліджуваних неухважно до інших, некомунікабельні діти, що мають проблеми у спілкуванні з педагогом та ровесниками, є досить непослідовними у висловлюванні власної думки, не можуть передати зміст того, про що думають. У спілкуванні ці діти беруть участь не за своєю ініціативою, а лише у відповідь на звернену до них мову. Вони користуються у розмові простими реченнями, хоча можуть досить точно будувати переказ тексту та правильно будувати речення. При переказі тексту часто користуються підказками та допомогою педагога.

Це може вказувати на реальні труднощі у взаємодії і спілкуванні цих дітей із вихователями, однолітками, найближчим оточенням і може стати реальною перешкодою у налагодженні контактів.

30% опитаних реципієнтів мають рівень комунікативних схильностей нижче середнього. Він характеризується тим, що такі люди не мають бажання спілкуватися з іншими людьми, вони некомфортно почувають себе в новій компанії. Ця група опитуваних

любить самотність, має обмежене коло знайомств, у яке важко потрапити новим людям. Якщо вони змушені комунікувати, встановлювати нові контакти, то відчувають при цьому певні труднощі та дискомфорт. Виступ перед аудиторією їм дається не просто, відстоювати свою точку зору – важко, як і пережити образу.

Це може свідчити про нестачу довірливого спілкування дітей з функціональними обмеженнями з вихователями, однолітками, найближчим оточенням, що може стати причиною невпевненості дитини в собі і причиною низької самооцінки.

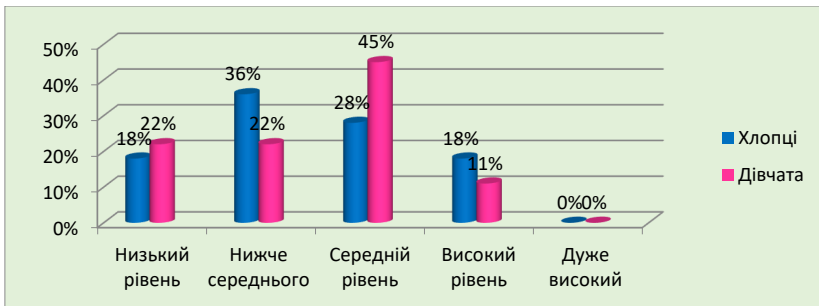
Середній рівень комунікативних якостей було виявлено у 35% опитаних. Люди, які мають середній рівень комунікативних якостей не уникають контакту з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, уміють відстоювати свою точку зору, планувати діяльність. Однак потенціал цих схильностей не характеризується високою стійкістю. Таким людям необхідно серйозно займатися формуванням і розвитком комунікативних схильностей. Можливо, це пов'язано з тим, що у них ще не до кінця сформована установка на формування і підвищення своїх комунікативних якостей.

У 15% опитаних виявлено високий рівень комунікативних схильностей. Такі люди добре себе почувають у новій ситуації, легко знаходять нових друзів, без проблем розширюють коло своїх знайомств, займаються суспільно корисною діяльністю, із задоволенням комунікують з близькими, друзям, виявляють ініціативу у спілкуванні.

Це може вказувати на те, що ці діти вміють працювати над вдосконаленням і розвитком рівня своїх комунікативних схильностей, вони усвідомлюють важливість високого рівня комунікативних схильностей у своїй подальшій діяльності. Можна також припустити, що педагоги, які працюють з цими дітьми використовують додаткові, альтернативні засоби, що стимулюють мовленнєву активність.

Дуже високого рівня комунікативних якостей не виявлено в жодного з опитаних реципієнтів. Людям з дуже високим рівнем комунікативних схильностей характерні швидка орієнтація у складних ситуаціях, невимущена поведінка в новому колективі. Такі люди є ініціативними, приймати самостійні рішення, відстоювати свою думку. Вони легко почувають себе в новій компанії. Це може бути пов'язано з різким поширенням Інтернет простору, відсутністю живого спілкування між людьми, особливо серед дітей та молоді.

Гендерний аспект рівня комунікативних схильностей схематично зображено на Рисунку 1.2.



**Рис. 1.2. Рівень комунікативних схильностей хлопців і дівчат**

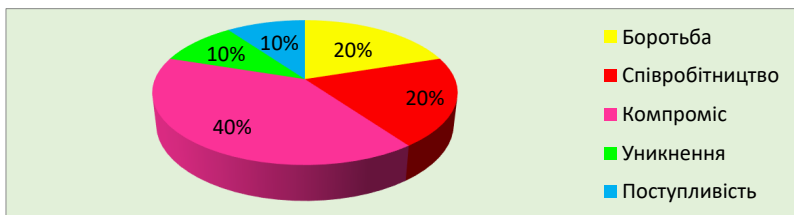
Як видно із Рисунок 1.2. дуже високого рівня комунікативних схильностей не виявлено ні в хлопців, ні в дівчат. Можливо, це пов'язано з тим, що діти з функціональними обмеженнями, які брали участь у дослідженні переживають реальну кризу живих відносин і надають більшу перевагу спілкуванню по електронній пошті, в чатах і на форумах.

Іншим поясненням цього факту може бути й те, що для розвитку й вдосконалення комунікативних схильностей цих дітей не створено відповідного соціально-психологічного клімату і немає сприятливих умов для забезпечення суб'єкт-суб'єктного спілкування на основі діалогової взаємодії.

За результатами дослідження у хлопців і переважає рівень комунікативних схильностей нижче середнього (36%) і середній рівень (28%) натомість як у дівчат переважає також середній рівень (28%).

Другий етап дослідження полягав у визначенні схильності особистості до конфліктної поведінки за тестовою методикою К. Томаса.

Показники стилів поведінки дітей в конфліктній ситуації схематично зображено на Рисунок 1.3.



**Рис. 1.3. Стилі поведінки дітей в конфліктній ситуації**

Як видно з Рисунку 1.3. реципієнтам, які брали участь в опитуванні притаманні всі стилі поведінки в конфліктній ситуації: боротьба, компроміс, співробітництво, уникнення і поступливість.

Найбільш притаманним є компромісний стиль поведінки в конфліктній ситуації – виявлено у 40% опитаних. Це такий тип поведінки, який забезпечує часткове задоволення у конфлікті і власних інтересів, й інтересів опонента, що досягається за такої умови: «Я поступлюся тобі в чомусь, а ти мені в іншому».

У 20% опитаних виявлено стиль поведінки в конфліктній ситуації – боротьбу або «конкуренцію». Це тип поведінки, за якого у конфлікті максимально враховуються і задовольняються власні інтереси і мінімально – інтереси опонента. Це говорить про те, що при вирішенні спірного питання ці діти в більшій мірі керуються своїми бажаннями і прагненнями, а думки і бажання опонента не враховуються або враховуються лише частково.

Співробітництво виявлено у 20% реципієнтів. Цей стиль визначає прагнення до альтернативи, що влаштовує обидві конфліктуючі сторони. Це може свідчити про те, що ці діти намагаються зберегти стосунки з людьми, при вирішенні конфліктної ситуації намагаються враховувати почуття і думки інших людей.

Уникнення, за результатами дослідження виявлено у 10% реципієнтів. Це такий стиль поведінки, коли у конфлікті і мінімально враховуються як власні інтереси, так і інтереси опонента. За такого типу поведінки на проблему просто не звертають увагу, вважають, що вона зникне сама по собі. Це може бути пов'язано, з тим, що ці діти є невпевненими у собі, в них занижена самооцінка і через це вони не вірять в те, що зможуть довести свою правоту при вирішенні конфліктної ситуації. Іншим поясненням цього факту можуть бути індивідуально-психологічні особливості людини, тип темпераменту.

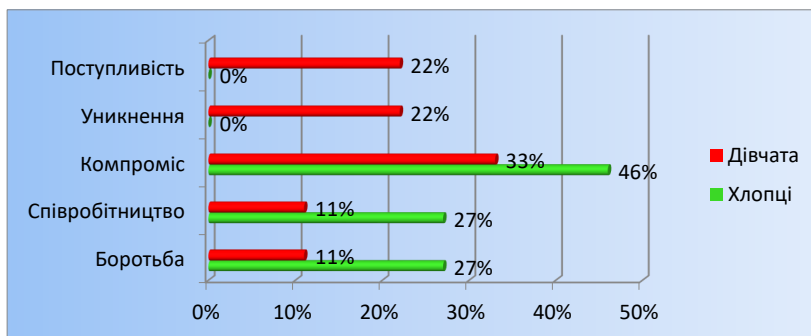
Поступливість притаманна 10% опитаних. Поступливість, іншими словами жертвність – тип поведінки, орієнтований на мінімальне врахування в конфлікті власних інтересів і максимальне задоволення інтересів опонента. Можна припустити, що в цих реципієнтів поступливість є рисою особистості і вони просто не вміють поводити себе по іншому в конфліктній ситуації.

Гендерний аспект стилів поведінки дітей з функціональними обмеженнями в конфліктній ситуації схематично зображено на Рисунку 1.4.

У 46% хлопців та 33% дівчат, за результатами дослідження виявлено компромісний стиль поведінки в конфліктній ситуації.



Запобігти конфлікту Це може вказувати на те, що хлопці і дівчата намагаються запобігти конфлікту взаємними поступками і знайти оптимальний для обох сторін варіант вирішення проблеми, де ніхто багато не втрачає, але й не виграє.



**Рис. 1.4. Стиль поведінки хлопців і дівчат в конфліктних ситуаціях**

Цікавим виявився той факт, що співробітництво і боротьба у хлопців знаходяться на одному рівні (27%). Можливо, це пов'язано з тим, що у хлопців на психічному і генетичному рівні закладене постійне прагнення до суперництва і боротьби між собою, але водночас, вони можуть і вміють співпрацювати в тих ситуаціях, коли це необхідно. На другому місці у дівчат знаходяться такі стилі поведінки в конфліктній ситуації як поступливість і уникнення (22%). Це може бути пов'язано з гендерними особливостями дівчаток, з особливостями їхнього темпераменту і характеру. Цікавим виявився також і той факт, що такого стилю в конфліктній ситуації як поступливість не виявлено в жодного з опитаних хлопців. Поясненням цього факту може бути те, що хлопцям, які брали участь у дослідженні не властивий конформізм і вони розуміють, що не завжди потрібно повністю жертвувати своїми інтересами за ради інтересів іншої людини, особливо коли уступаєш в чомусь дуже важливому для себе і не хочеш потім відчувати душевний дискомфорт.

Третій етап дослідження полягав у проведенні двох тренінгів, спрямованих на підвищення рівня комунікативних схильностей дітей з функціональними обмеженнями.

Метою першого тренінгу на тему «Розвиваємо комунікативні якості» було знайомство з учасниками, розвиток навичок

ефективної взаємодії, вміння концентрувати увагу на партнерові, допомога учасникам у кращому розумінні один одного, самих себе.

Тренінг проводився у колі для того, щоб створити неформальну атмосферу, забезпечити можливість бачити всіх учасників тренінгу, підкреслити рівнозначність позицій усіх учасників, сприяти атмосфері відкритості, довіри, уваги, інтересу учасників один до одного, самих себе.

На початку тренінгу учасників було ознайомлено з поняттям «тренінг», розкрито його тему і мету. Наступним кроком було ознайомлення дітей із правилами роботи в групі за допомогою «мозкового штурму». Після оголошення правил роботи в групі усі учасники погодились з їх дотриманням. Знайомство полягало у прикріпленні бейджиків і представленні себе. Кожен мав назвати своє ім'я чи псевдонім, і сказати декілька слів про себе. Знайомство відбувалося у позитивній психологічній атмосфері, більшість учасників із задоволенням розказували про себе. Проте, деяким учасникам робити це було вкрай важко, тому необхідно було підтримувати їх у бажанні щось розказати про себе.

Наступним кроком було виявлення очікувань учасників від тренінгу. Більшість говорили про те, що хочуть дізнатися щось нове, поспілкуватися, весело і корисно провести у дружній взаємодії.

Потім було проведено міні-лекцію: «Що таке комунікативні якості і здібності людини». Учасники були уважними, після лекції всі брали активну участь у її обговоренні. Після цього усі бажаючі висловлювали свої думки про те, що таке комунікативні якості і здібності людини і розмірковували над тим, чи важливо людині мати високий рівень комунікативних якостей, здібностей і чому це важливо.

Вправа «Що зображено на аркуші паперу», суть якої полягала в тому, щоб потренуватися в пошуку ефективних засобів передачі інформації. Ця вправа полягала у тому, що дітям по черзі на спину прикріплялась картинка із зображенням певного предмета, інші гравці повинні були невербально пояснити, що зображено на малюнку. Учасник, у якого на спині був аркуш паперу, повинен був відгадати, що на ньому зображено. Під час виконання цієї вправи хлопці проявили більше зацікавленості і активності, ніж дівчата. Деякі хлопці брали у ній участь по декілька разів, активно використовуючи при цьому міміку і жестикуляцію.

Вправа «Передай одним словом», повинна була допомогти учасникам зрозуміти важливість інтонації в процесі спілкування. Всім дітям роздавалися картки, на яких написані назви емоцій, і

вони, не показуючи ці картки іншим учасникам, мали сказати фразу «Доброго дня» з інтонацією, відповідну до емоції, написаної на картці. Решта учасників повинні були відгадати, яку емоцію намагається зобразити інший учасник. У виконанні цієї вправи у деяких дітей виникли труднощі через те, що вони не могли зобразити емоцію так, щоб інші її відгадали. І це ще більше переконало їх у тому, як важливо вміти передавати інформацію з інтонацією. Більшу ініціативу під час виконання цієї вправи взяли на себе хлопці, дівчата брали в ній участь тільки після того, коли хлопці продемонстрували, як її потрібно виконувати.

Для завершення тренінгу була використана вправа «Павутинка», де учасники, кидаючи один одному клубок із ниткою, говорили компліменти або побажання, при цьому утворюється «павутинка». Усі діти були активними, бажали один одному багато хорошого, закріпили позитивні емоції, отримані від тренінгу.

Другий тренінг також був спрямований на розвиток комунікативних схильностей дітей з функціональними обмеженнями. Він розпочався із нагадування про правила роботи в групі, для створення передумов ефективної взаємодії.

Після чого була проведена вправа «Конкретні компліменти». Учасники повинні були говорити один одному компліменти, використовуючи при цьому такі фрази: «У тебе краще, ніж у мене, виходить...», «У тебе так само добре, як у мене, виходить...». Говорити компліменти дітям було легше, ніж приймати їх. Це може свідчити про їх сором'язливість і невпевненість у собі. Приємним був той факт, що під час виконання цієї вправи не спостерігалось різниці в комунікативній діяльності хлопців і дівчат, що свідчить більшу відвертість дівчат і готовність до спілкування, навіть у не до кінця зручній ситуації.

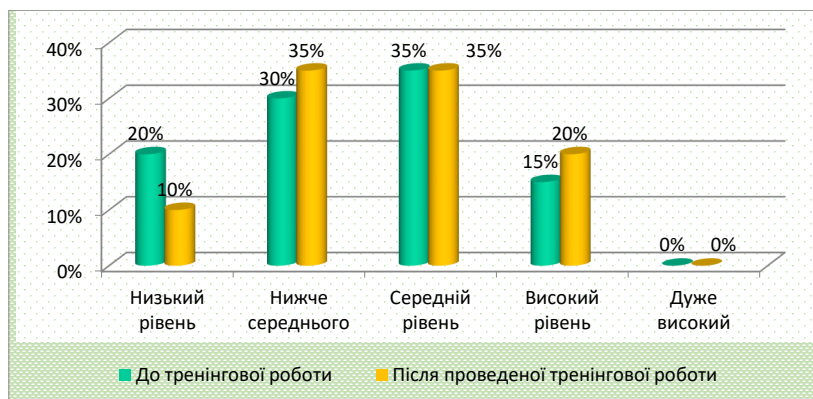
Наступною була проведена вправа «Фотоальбом», спрямована на те, щоб допомогти учасникам навчитися концентрувати увагу на партнерові. Кожен учасник називав своє ім'я і показував один будь-який нескладний рух, потім інший учасник називав ім'я і рух учасника, який був перед ним, називав своє ім'я і показував свій рух і т.д. Всі учасники тренінгу були дуже активними і зосередженими, намагалися з точністю відтворити рухи всіх учасників. Ця вправа сподобалася дітям найбільше, оскільки вони попрохали провести її ще раз. Активну участь під час виконання цієї вправи брали як хлопці, так і дівчата.

Вправа «Збір фраз для контакту» полягала в тому, щоб потренуватися і навчитися встановлювати перший контакт. Вправа

проводилась у формі «мозкового штурму». На дошці записувалась фраза: «Звернутися до незнайомої людини можна зі словами....», а учасники повинні були закінчити фразу. При виконанні цієї вправи в учасників тренінгу не виникло труднощів, вони вільно висловлювали свою думку і були активними. Проте більшу активність і зацікавленість під час виконання цієї вправи брали на себе хлопці.

На завершення тренінгу була використана вправа «Смайлик». Присутнім роздавалися смайлики без емоцій і вони повинні були намалювати емоцію. Якщо тренінг їм сподобався, то відповідно смайлик позначав позитивну емоцію, якщо ні, то негативну. Усі учасники були активними, веселими під час виконання цієї вправи, закріпили позитивні емоції, отримані від тренінгу.

Останній етап дослідження полягав у порівнянні рівня розвитку комунікативних схильностей у дітей з функціональними обмеженнями до та після проведеної тренінгової роботи. Схематично результати зображено на Рисунку 1.5.



**Рис. 1.5. Порівняльна характеристика рівня комунікативних схильностей дітей до та після проведених тренінгів**

Як видно з Рисунку 1.5. дуже високого рівня комунікативних якостей не простежується ні до, ні після проведеної тренінгової роботи. Швидше за все такі дані можна пояснити тим, що проведеної тренінгової роботи недостатньо для того, щоб суттєво підвищити розвиток комунікативної сфери у дітей із функціональними обмеженнями. У роботі потрібно використовувати додаткові,

альтернативні засоби, що стимулюватимуть мовленнєву активність таких дітей.

Проте позитивним виявився той факт, що зріс високий рівень (до тренінгів 15% після тренінгів 20%) та рівень комунікативних схильностей нижче середнього (до тренінгів 30% після тренінгів 35%) та відповідно знизився низький рівень (до тренінгів 20% після – 10%).

### **Висновки**

В Україні ми можемо спостерігати тенденцію до зростання кількості дітей з функціональними обмеженнями, що має певні причини, серед яких все ще недостатньо високий рівень медичних послуг, ріст кількості осіб, що мають різного роду залежності, загострення екологічної кризи.

Якщо говорити про взаємодію з дітьми, що мають певні труднощі у повноцінному житті через проблеми фізичного або психологічного характеру, про організацію допомоги даній категорії дітей, про інтеграцію їх у суспільство, то найперше, що потрібно переосмислити та змінити – це ставлення суспільства до дітей з особливими потребами, до проблеми осіб з інвалідністю і інвалідності в цілому.

Адже через обмеження у спілкуванні, самообслуговуванні, доступі до соціальної інфраструктури, життєдіяльність та розвиток дітей з функціональними обмеженнями залежить від участі у їхньому житті інших людей, фахівців, що беруть участь у багатогранному процесі соціальної реабілітації.

Важливими аспектами процесу соціальної реабілітації є соціальна адаптація та психолого-педагогічний супровід особистості, що будуть найбільш ефективними за умовами інклюзивного навчання. Адже інклюзія дозволить налагодити взаємодію закладу освіти, дитини, сім'ї, що виховує дитину з функціональними обмеженнями, служби у справах дітей, органів соціального захисту, охорони здоров'я, центрів соціальних служб для молоді, неурядових та громадських організацій з єдиною метою – створення сприятливих умов для становлення та розвитку особистості.

Дитина з функціональними обмеженнями потребує уваги з боку суспільства до своєї особистості та особливого підходу, знання специфіки її розвитку сприятиме формуванню і соціальної адаптації дитини.

Важливе місце у підготовці дітей з функціональними обмеженнями до інтеграції в соціальне середовище займають питання їх соціальної реабілітації.

Дослідження виявило середній рівень комунікативних схильностей у дітей із функціональними обмеженнями. Проте після проведеної тренінгової роботи зріс високий рівень (до тренінгів 15% після тренінгів 20%) та рівень комунікативних схильностей нижче середнього (до тренінгів 30% після тренінгів 35%) та відповідно знизився низький рівень (до тренінгів 20% після – 10%). Дуже високого рівня комунікативних схильностей не виявлено ні до, ні після проведеної тренінгової роботи.

Можна зробити висновок, що проведеної тренінгової роботи не достатньо для того, щоб суттєво підвищити розвиток комунікативної сфери у дітей із функціональними обмеженнями. У роботі потрібно використовувати додаткові, альтернативні засоби, що стимулюватимуть мовленнєву активність таких дітей. Педагогам, практичним психологам, батькам, вихователям, які працюють із дітьми, слід пам'ятати, що ця робота повинна бути довготривалою, поетапною та багатоаспектною.

Також слід пам'ятати про те, що одним із найважливіших аспектів успішної діяльності щодо формування комунікативних здібностей дитини є спільна позиція у цьому питанні педагога та батьків, їх взаємодія. Для налагодження взаємодії педагогам потрібно проводити консультативну роботу, давати завдання батькам щодо розвитку комунікативних навичок дітей. У процесі такої роботи буде формуватися не лише правильне ставлення дітей та їх батьків до хвороби і можливостей дитини, а й позитивне ставлення до соціуму, однолітків, людей, які їх оточують. Батькам потрібно давати установку на те, що всі люди мають різні здібності, головне – це знайти своє місце в житті з оптимальним урахуванням можливостей і схильностей.

### Література

1. Архипова С., Майборода Г., Тютюнник О. Методи та технології роботи соціального педагога. Черкаси, 2008. 456 с.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навчальний посібник. К. : Центр навчальної літератури, 2003. 134 с.
3. Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями : навчальний посібник. К. : Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
4. Грабовенко Н. Обґрунтування змісту і форм соціально-педагогічної роботи з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями в умовах реабілітаційних центрів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2007. №3. С. 60–66.

5. Дяченко Н. Служба допомоги та підтримки. Особливості організаційної роботи. *Соціальний педагог*. 2012. №4 (64). С. 35–37.

6. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» від 06.10.2005 № 2961-IV. Київ, 2005.

7. Зверева І. Д., Іванова І.Б. Концептуальні основи соціального захисту людей з функціональними обмеженнями. *Інвалід і суспільство. Проблеми інтеграції*. К., 1995. С. 4–10.

8. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі. *Соціальний педагог*. 2011. № 1. С. 26–35.

9. Інвалідність та суспільство : навчально-методичний посібник / за заг. редакцією Байди Л.Ю., Красюкової-Еннс О.В. / кол. авторів: Байда Л.Ю., Красюкова-Еннс О.В., Буров С Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. К., 2012. 216 с.

10. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підручник. К. : Центр навчальної літератури, 2006. 468 с.

11. Ковальова Л. Діти з проблемами зору. Особливості психологічного прийняття батьками. *Психолог*. 2015. №5 (557). С. 52–54.

12. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) : навчальний посібник. К. : Центр навчальної літератури, 2005. 128 с.

13. Лукашевич М. П., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи : навчальний посібник. 2-ге вид., доп. і випр. К. : МАУП, 2003. 168 с.

14. Макарова О. В. Державні соціальні програми: теоретичні аспекти, методика розробки та оцінки : монографія. К. : Ліра, 2004. 328 с.

15. Массанов А. В. Психологічні бар'єри в самовизначенні особистості. Одеса : Видавець М.П. Черкасов, 2010. 371 с.

16. Мостіпан О. Державна політика щодо інвалідів, її перспективи та пріоритети. *Соціальний захист*. 2002. №11. С. 15–18.

17. Міщенко В. Сучасні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими потребами. *Дефектолог*. 2015. №6 (102). С. 7–8.

18. Олійникова Н. Методичні рекомендації щодо роботи з дітьми з особливими потребами: посібник для практичних психологів, педагогів, батьків. Первомайськ, 2011. 136 с.

19. Орбан-Лембрик Л. Соціальна психологія особистості і спілкування. К. : Либідь, 2004. 576 с.

20. Парыгин Б.Д. Психологический барьер и его природа. *Социальная психология и философия* / под ред. Б. Парыгина. Л. : ЛГПИ, 1975. Вып. 3. С. 3–13.

21. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Истоки и перспективы. СПб : СПбГУП, 2010. 479 с.
22. Перерва І. Шукаємо шляхи до розвитку дитини. Консультація для батьків, які виховують дітей з особливими потребами. *Соціальний педагог*. №9 (93). С. 40–43.
23. Постанова «Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів». Київ, 2000. № 1545.
24. Поставий В. Г. Консультування сім'ї: методичні поради для консультування батьків. К. : ДЦССМ, 2003.
25. Присяжнюк К. Діти з особливими потребами в загально-освітній школі: технологія соціально-педагогічного супроводу. *Соціальний педагог*. 2013. №7 (79). С. 21–22.
26. Про становище інвалідів в Україні та основи державної політики щодо вирішення проблем громадян з особливими потребами : державна доповідь. К. : Соцінформ, 2002. 50 с.
27. Пулінець Н. Роль родинного виховання у формуванні особистості дитини з особливими освітніми потребами. *Соціальний педагог*. 2013. №2 (74). С. 50–52.
28. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособ. Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. 672 с.
29. Савчук Л. Навчання в інклюзивному класі. Особливості організації. *Психолог*. 2014. №2 (530). С. 46–48.
30. Семигіна Т. В., Мекович І.І. Теорії і методи соціальної роботи: підручник для студентів вищих навчальних закладів. К. : «Академ-видав», 2005. 328 с.
31. Седнева В. О. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку : методичні рекомендації. Миколаїв : ОІППО, 2011. 36 с.
32. Трухін І. О. Соціальна психологія спілкування : навчальний посібник. К. : Центр навчальної літератури, 2005. 336 с.
33. Турніцева Л. В. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі. Х. : вид. група «Основа», 2014. 111 с.
34. Толстоухова С., Пінчук І. Соціальна реабілітація молоді з обмеженою дієздатністю. К. : УДЦССМ, 2000. 184 с.
35. Тюття Л. Т., Іванова І.Б. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. К. : ВМУРОЛ «Україна», 2004. 408 с.
36. Федосова Г.Л. Соціально-психологічний тренінг як засіб подолання комунікативних бар'єрів в організації. *Вісник*



*Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 31. Серія психологічні науки : збірник наукових праць у 3-х т. Чернігів: ЧДПУ, 2005. № 31. Т. 3. С. 139–144.*

37. Холостова Е. И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация: Учебное пособие. М. : Издательско-торговая корпорация Дашков и К», 2002. 340с.

38. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи: навч. посіб. К. : Центр навчальної літератури, 2006. 285 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-24>

**Токарук Л. С.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
м. Київ*

**Васильєва-Халатнікова М. О.**

*кандидат педагогічних наук,  
асистент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
м. Київ*

**Чернуха Н. М.**

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
м. Київ*

**Дін Цзіпін**

*аспірантка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
м. Київ*

## **СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*У науковому дослідженні проаналізовано напрями соціалізації дітей із особливими освітніми потребами засобами ІКТ та етапи формування «soft skills» та «hard skills» у освітньому середовищі вихованців. Динаміка розвитку соціальних інформаційних платформ Facebook, Twittwe, Youtube, Pinterest, Instagram сприяє формуванню продуктивної комунікації між батьками, педагогами, вихованцями, що являється запорукою успішної соціалізації дітей із особливими освітніми потребами у сучасному соціумі та набуттям форм соціальних компетентностей засобами ІКТ.*

## **Вступ**

Наукове міжнародне співтовариство розвиває широкомасштабну дискусію про підходи впровадження сучасних «hard skills» (тверді навички), або «soft skills» (м'які навички), які є найважливішими для успішної соціалізації дітей із особливими освітніми потребами засобами інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ).

ІКТ розвиваються на рівні із сучасними процесами соціалізації особистості за допомогою «hard skills» (тверді навички), або «soft skills» (м'які навички), а особливо у дітей із особливими освітніми потребами трансформуються в навчальні програми з інклюзивного навчання.

Фахівців закладів загальної освіти для того, щоб підготувати дітей із особливими освітніми потребами до успішної соціалізації, повинні вміти: визначати пріоритетні корекційні, навчальні, виховні завдання, напрями їх реалізації; розробляти індивідуальний план роботи для кожної дитини з урахуванням нозологій; адаптувати навчальні плани, програмний матеріал, методи, форми навчання та виховання до індивідуальних освітніх потреб дітей; орієнтуватися на соціальний досвід, пізнавальні можливості кожної дитини; розробляти прийоми та методики для сприяння загальному розвитку дітей; створювати умови для створення ІКТ як для соціальної адаптації дітей із особливостями психофізичного розвитку так і здорових, набуття ними соціальних навичок [39].

Успішний результат соціалізації дітей із особливими освітніми потребами засобами ІКТ у закладах освіти, залежить від сучасного, компетентного педагога, який уміє ефективно працювати з категорією осіб, які мають особливі освітні потреби, тому, велике значення набувають так звані «hard skills» («тверді навички») та «soft skills» («м'які навички»), які пов'язані із формальним (технічним) боком професійної діяльності фахівців освітньої сфери, формуванням універсальних соціальних навичок, пов'язаних з ефективною комунікацією та постійною взаємодією з учнями, батьками, колегами, адміністрацією закладів освіти.

### **1. Нормативно-правове регулювання напрямів соціалізації дітей із особливими освітніми потребами**

Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), організувавши впровадження Саламанської декларації та рамок дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, які були прийняті Всесвітньою конференцією: «Освіта осіб з

особливими освітніми потребами: доступ і якість» в м. Саламанка, Іспанія, 7–10 червня 1994 року, понад 300 делегатів – учасників з усіх країн світу постали перед вирішенням проблеми вдосконалення системи навчання, виховання і соціальної адаптації дітей із порушенням психофізичного розвитку та особливими освітніми потребами [20].

В Україні напрями соціалізації дітей із особливими освітніми потребами регулюються нормативно-правовими актами, а саме: Законами України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року, № 2145-VIII; «Про дошкільну освіту» від 11 липня 2001 року, № 2628-III; «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 року, № 463-IX, в яких зазначається, що основні засади організації правових, соціально-економічних, освітніх умов є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями та культурою.

Указами Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 року, №344/2013; «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» від 20 березня 2008 року, № 244, постановлено за необхідне невідкладно здійснити додаткові заходи, спрямовані на підтримку осіб з інвалідністю, створення належних умов для їх гармонійної інтеграції в суспільство, безперешкодного доступу до будинків і приміщень центральних та місцевих органів виконавчої влади, об'єктів соціальної інфраструктури, привернення уваги суспільства до проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями та з особливими освітніми потребами засобами SMART – технологій.

Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» від 03 грудня 2009 року, № 1482-року, Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті від 17 квітня 2002 року, №347/2002 та Концепція розвитку інклюзивної освіти від 1 жовтня 2010 року, № 912, спрямовують сучасних батьків, педагогів, соціальних педагогів, психологів на те, що «ключовим завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтоване на майбутнє», а пріоритетом модернізації освітніх інновацій – впровадження форм соціальних компетентностей у дітей із особливими освітніми потребами засобами ІКТ, які забезпечать

процеси вдосконалення навчально-виховного процесу, активізують пізнавальну та творчу діяльність, сприятимуть ефективній соціалізації особистості.

Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, засобів та прийомів пошуку, зберігання, опрацювання, подання та передавання графічних, текстових, цифрових, аудіо- та відеоданих на базі комунікаційних, комп'ютерних мереж та різних засобів зв'язку [16].

## 2. Аналіз останніх досліджень

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та варіативність їх застосування при роботі з дітьми із особливими освітніми потребами досліджували О. Білоус [17], В. Гринько [3], Г. Давиденко [4], Ю. Запорожченко [7], В. Заїка [24], Т. Коваль [11], А. Колупаєва [12], С. Кирильчук [9], М. Лещенко [1], П. Лещенко [15], Л. Савчук [12], Н. Сулаєва [23], А. Тадаєва [25], Л. Федорович [23], Л. Хомич [29].

Загальний стан інклюзивної освіти в Україні, основні принципи, концептуальні аспекти та гуманістичні цінності в своїх працях розглядали М. Васильєва-Халатникова [27], А. Гета [24], О. Кобзар [28], Ю. Носенко [24], О. Польовик [18], П. Таланчук [26], Л. Токарук [27], Л. Тимчук [1], Г. Уманець [28], Т. Соколовська [21], Н. Чернуха [27], М. Шишкіна [30], А. Яцишин [31].

Формування процесів соціалізації особистості в умовах розвитку сучасного інформаційного суспільства досліджували В. Биков [1], М. Жалдак [5], І. Зязюн [8], В. Кудін [14], В. Кремень [13].

Американські вчені М. Аубрехт (M.Aubrecht) [32], Т. Вагнер (T.Wagner) [54], С. Рапіні (S.Rapini) [45], Б. Тріллінг і С. Фадел (B. Trilling & C. Fadel) [53], Д. Шафер (D.Shaffer) [48], стверджували, що використання ІКТ як ефективного засобу навчання, стало перспективним напрямом інновацій, яке забезпечить активне залучення учнів із особливими освітніми потребами до оволодіння основами комп'ютерних наук, на основі розроблених стандартів, діти створюватимуть ігри, музику, власні програми для мобільних телефонів, веб-сайти, блоги та багато цифрових проектів та безпосередньо розвиватимуть «hard skills» («тверді навички») та «soft skills» («м'які навички»).

В основі курсів з підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в інклюзивних класах, визначено поняття: «соціалізація», «компетентність», «соціальна компетентність»,

«соціальне середовище», «соціальне виховання», «hard skills» («тверді навички») та «soft skills» («м'які навички») [10].

Проблему розвитку цифрових технологій, формування комп'ютерної грамотності в учнів із особливими освітніми потребами, як засобу досягнення мети ефективної соціалізації, досліджували Дж. Маккол (J. McCall) [43], Д. Кохен (D.Cohen) [34], А. Стаматіс (A.Stamatis) [49], К. Щрум (K.Schrum) [47].

Американський вчений Д. Шаффер у науковому дослідженні: «Як комп'ютерні ігри допомагають дітям учитися» наголошує, що традиційна освітня парадигма адаптує молоде покоління до самореалізації у стандартизованому світовому просторі, тоді як сучасна реальність та процеси соціалізації ставлять на визначальне місце незалежне мислення і творчість [48].

Д. Шаффер переконаний, що найкращим шляхом розвитку інноваційного мислення в дітей із особливими освітніми потребами, стають цифрові епістемологічні ігри, які спеціально створені для розвитку навиків глобального аналізу в епоху непередбачуваних суспільних викликів [48].

Загальноприйняте в нормативно-правових документах тлумачення терміну «діти із особливими освітніми потребами» робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки у освітній діяльності дітей, які мають певні особливості в розвитку, тому, такі категорії понять, як «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливостями психофізичного розвитку», «діти з інвалідністю» відносяться до системи інклюзивної освіти [19].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та можливості здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини із особливими освітніми потребами в умовах закладу освіти різного типу. Інклюзія передбачає пристосування закладів освіти та їх загальної освітньої філософії і політики до потреб учнів, як обдарованих дітей, так і тих, які мають особливі освітні потреби. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, а суспільство повинно враховувати та пристосовуватись до індивідуальних потреб дітей із різними нозологіями, а не навпаки [12].

### **3. Постановка проблеми**

В Україні ситуація з інклюзивною освітою знаходиться на етапі адаптації навчальних програм і планів, розвитку методів і форм навчання, використання інформаційно-комунікаційних ресурсів, які

здатні забезпечити індивідуальні соціальні потреби дітей із особливими освітніми потребами, тому, за даними Центру громадського моніторингу і контролю серед 17238 українських закладів середньої освіти, тільки 1238 адаптовані до потреб інклюзивного навчання, частково, засобами ІКТ, а більше 58 тисяч дітей із особливими освітніми потребами, не охоплені навчальним процесом у закладах освіти [6].

Суттєві зміни в структурі національної системи освіти в напрямку інклюзивного навчання дадуть змогу сформувати якісно новий механізм взаємодії педагогічних інституцій для забезпечення процесу соціалізації кожної дитини сучасними засобами ІКТ.

ІКТ, як засіб підтримки інклюзивної освіти, дозволяє комбінувати різні форми інформації (текстової, графічної, звукової, відео, анімації тощо), які сприяють індивідуалізації навчання шляхом надання дітям із особливими освітніми потребами доступу до дидактичних матеріалів у доступний спосіб. Щоб сприяти особистісному розвитку кожної дитини із особливими освітніми потребами в рамках інклюзивного підходу з використанням ІКТ, повинен бути спрямований напрям розвитку сучасних навичок соціалізації особистості дитини, розкриття здібностей кожного вихованця, його повноцінне включення в освітнє й суспільне середовище, що, нажаль в Україні на стадії розробок та затверджень [7].

В українських закладах освіти, програми соціалізації дітей із особливими освітніми потребами засобами ІКТ впроваджуються на основі трьох напрямів:

1. *У компенсаційних цілях* (використання ІКТ в якості технічної допомоги, підтримки, часткової компенсації або заміщення відсутніх природних функцій, що дозволяє учням з особливими потребами повноцінно залучатись до процесів спілкування та взаємодії).

2. *У комунікаційних цілях* (допоміжні прилади і програмне забезпечення, альтернативні форми зв'язку, які полегшують або уможливають комунікацію у більш зручний спосіб, специфічний для кожного виду функціонального обмеження).

3. *У дидактичних цілях* (сприяють диференціації, задоволенню індивідуальних потреб, особистісному розвитку дітей з особливими потребами, розкриттю їх здібностей, повноцінній інклюзії, включенню в освітнє й суспільне середовище) [7; 42].

*Компенсаційні (допоміжні) технології* включають інструменти та ресурси, використання яких дозволяє ефективніше проявляти себе з дітьми із особливими освітніми потребами не тільки у навчанні, а й

у соціальному середовищі. Впровадження ІКТ залежить від інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей дітей, прагнення до саморозвитку і самоосвіти [42].

Міжнародні корпорації – Microsoft, Google, Facebook, Youtube намагаються адаптувати інформаційні платформи та зробити їх зручними для дітей із особливими освітніми потребами. Службові програми для ОС Windows мають у своєму арсеналі спеціальні клавіші швидкого доступу, віртуальну клавіатуру, функцію прогнозування слів які можуть бути налаштованими як звукові попереджувальні сигнали або як екранні індикатори [33].

Діти із особливими освітніми потребами, а саме, порушеннями рухового апарату, можуть використовувати такі функції, як залипання клавіш (StickKeys), клавіша миші (Mousekeys), повторна клавіша (repeatKeys), повільна клавіша (SlowKeys), клавіша відмов (BounceKeys), тональність клавіш (ToggleKeys), тому дані інструментальні функції дозволяють досягти більшої швидкості та комфортності в обробці різноманітного візуального матеріалу [15].

Діти із особливими освітніми потребами зможуть долучитися до колективної роботи, виконуючи такі навчальні завдання як: написання тексту, виведення інформації на друк, перегляд Інтернет-ресурсів, спілкування в чаті або на форумі, використання електронної пошти, запис і завантаження відео та аудіо контенту [2].

*Комунікаційні технології* – підтримка соціальних потреб дітей з особливими освітніми можливостями засобами повідомлень (месенджерів), соціальних мереж та електронної пошти, найбільш розповсюдженими формами масової комунікації в Україні є: Viber, Facebook, Telegram, WhatsApp, Skype, Zoom.

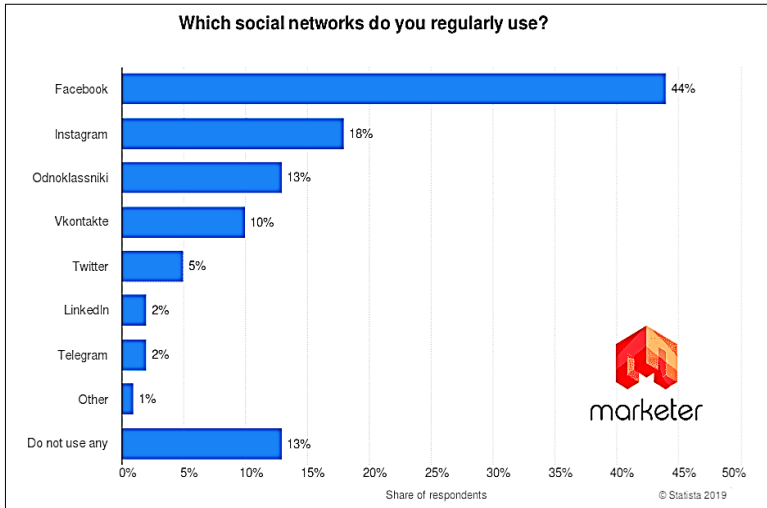
Забезпечити освітню комунікацію педагогів і батьків, а також учнів з особливими освітніми потребами допоможуть соціальні сервіси: Facebook, Twittwe, Youtube, Pinterest, Instagram, які за статистикою українських моніторингових центрів за 2019 рік є найпопулярнішими соціальними мережами в Україні якими користуються 85,17% українців [49].

Міжнародна статистична платформа Statista.com, станом на березень 2020 року, визначила, що за 2019 рік, популярною соціальною мережею в Україні був Facebook, яким регулярно користуються 44% українців, серед яких є й діти.

Instagram посів друге місце з часткою 18%, де 13% респондентів не користувалися соціальними мережами, що відображено в Рис. 1.



Згідно статистичних даних які відображені в рекламному кабінеті Міжнародної статистичної платформи, 19 мільйонів українців є користувачами Facebook.



**Рис. 1. Соціальна медіа – статистика в Україні за 2019 рік**

Важливо, що під час вибору форми комунікації з дітьми із особливими освітніми потребами, потрібно враховувати всі індивідуальні особливості дитини, знати переваги й недоліки тих чи інших програмних засобів, які можна використовувати на практиці [22].

*Дидактичні технології* використання ІКТ в інклюзивній освіті представлені на практиці в роботі сервісу LearningApps.org, як сучасний інструментальний засіб створення електронних ресурсів навчального призначення, який містить загальнодоступну бібліотеку із завданнями різної складності, залежно від дидактичної мети, можна використовувати на різних етапах уроку, перевірити чи закріпити знання дітей шляхом використання нескладних завдань, самостійно розроблених педагогом зі своєї дисципліни [41].

Американський фонд адаптації осіб із проблемами зору, розробив платформу Facebook, яка є доступною для дітей із вадами зору, оскільки незрячі або слабозрячі діти не користуються комп'ютерною мишею, працювати їм із сервісом запропоновано за допомогою набору гарячих клавіш, комбінаціями яких можуть

скористатися діти з порушеннями комбімоторики, акумулятивними травматичними розладами. Даний сервіс оптимізований для програм зчитування з екрану, завдяки чому користувачі можуть реагувати на публікацію тексту, налаштовувати контрастність, відслідковувати кількість зареєстрованих та підписаних на платформу осіб, миттєво виконувати пошук потрібної інформації, репостити, ставити лайки [33].

На сайті «ESL Games Plus» для педагогів, пропонуються інтерактивні онлайн-ігри для навчання дітей із особливими освітніми потребами, англійської як другої мови. Навчальні ігри створені для підготовки дітей дошкільнят та учнів початкових і середніх класів до тестування. Граючи у веселі навчальні ігри, діти збагачують словниковий запас з англійської мови, вивчають складові частини речення, граматику, практикуються у прослуховуванні та вимові слів. Даний сайт підтримує онлайн-ігри для розвитку пам'яті та концентрації уваги, орфографії, інтерактивні настільні ігри, ігри-автогонки, піратські ігри, крокодилові ігри та на розпізнавання слів, мобільні ігри для iPad, iPhone та Android [32; 48].

Соціалізаційні можливості комп'ютерних відеоігор в аспекті вивчення дисципліни, яка стосується мистецтва англійського мовлення, поєднують підтримку у дітей із особливими освітніми потребами процесів декодації смислів через розвиток візуального словника, формування візуальних уявлень про відмінності між літерами, покращення умінь фонетичного та морфологічного аналізу, розвиток розпізнавання та аналізу слів і висловлень [15].

Якщо інтерактивна гра використовується в навчальному процесі, то вона допомагає педагогу залучати дітей із особливими освітніми потребами до обговорення сценарію подій, які продемонстровані в ігровому полі, таким чином стимулюються процеси організації, узгодження й формування ідей, думок, почуттів та подій. Рефлексивна реакція учнів на ігровий процес стимулює креативні уміння щодо написання сценаріїв різних історій. Цифрова ігрова діяльність використовується на всіх етапах формування уроків з мистецтва англійського мовлення, виступаючи засобом інтеграції різних видів мовленнєвої діяльності.

Професор Бостонського коледжу і автор монографії «Вільно навчатися» («Free to Learn») П. Грей (P. Gray) підвів підсумки аналізу загальних побоювань суспільства щодо процесу соціалізації дітей із освітніми потребами засобами ІКТ (викликають звикання та

сприяють таким хворобам, як соціальна ізоляція, ожиріння та насильство), але водночас, він вказує на те, що ІКТ системи можуть допомогти дітям із особливими потребами розвинути логічні, лінгвістичні, літературні та соціальні «soft skills» («м'які навички»), наголосив на когнітивних перевагах розвитку дітей за допомогою ІК систем, а інформація про шкідливість комунікативних технологій – міфічна, позитивні ефекти реальні, особливо стосовно формування цифрових умінь «hard skills» («тверді навички»), які стають все більш важливими життєвим фактором адаптації дітей до комунікативних засобів у сучасному соціумі [37]

Американські дослідники А. Ейхенбаум (A. Eichenbaum), Д. Бавельєр (D. Bavelier), Ш. Грін (S. Green), в науковому журналі «Of Play» підтверджують позитивний вплив інформаційно-комунікаційних систем на соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами через «hard skills» (тверді навички):

- покращення основних візуальних процесів;
- поліпшення чутливості до візуальної контрастності;
- успішне лікування амбліопії (так зване «ліниве око», – це розлад, що виникає в ранньому дитинстві, коли одне око стає суттєво нефункціональним; експерименти американських учених показали, що ті, хто опинився в умовах діяльності з ІК технологіями, відбулося значне зорове просвітління – часто до нормального або майже нормального функціонування);

- поліпшення уваги та пильності;
- покращення здатності відстежувати рухомі об'єкти в полі зору;

- зниження імпульсивності (розвинення здатності утримуватися від реагування на нецільові стимули);

- подолання дислексії (12 годин відео-занять у формі відео-ігор, перегляд мультиплікаційних та анімаційних сюжетів, покращили уміння швидкого читання, а дидактичний ефект став суттєво помітнішим через спеціально розроблені навчальні програми);

- покращення виконавчого функціонування (здатність дитини розподіляти психічні ресурси (сприйняття, увага, пам'ять), що дозволяє швидко та ефективно вирішувати побутові проблеми, приймати вольові рішення);

- покращення навичок когнітивних завдань (розвиток інтелекту) [36].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій є ефективним шляхом до розвитку сучасних соціальних «hard skills»

(«тверді навички») та «soft skills» («м'які навички»), в дітей із особливими освітніми потребами, оскільки ІКТ забезпечують активну експериментальну, навчально-ігрову діяльність, спонукають до дослідження соціальних проблем глобального значення, зацікавлюють емоційною активністю, допомагають розвивати критичне мислення та уміння спільно вирішувати соціальні проблеми, стимулюють розвиток цифрових умінь [39].

Процеси соціалізації дітей із особливими освітніми потребами засобами ІКТ відображені в закритій соціальній мережі, як освітня програма, створена фондом Роберта Вуд Джонсона (США) має назву – «Бути завжди собою».

«Бути завжди собою» – розроблена спеціально для навчальних закладів та використовується дітьми із особливими освітніми потребами протягом дня і дозволяє їм розміщувати авторські творчі роботи на сторінках сайту, створювати блоги, формувати дискусійні групи, виставляти теги ресурсів для використання в класах, виражати свій настрій, знаходити учасників співпраці.

Основні комунікативні принципи соціальної мережі «Бути завжди собою»:

- надання доступу до розміщених у мережі робіт (профілі дружнього зв'язку та інших форм спільного навчального контенту);
- спеціалізація – різноманітні форми експертиз, які функціонують у мережі;
- конкурентність і статусність;
- обмін і рекомендації;
- перегляд і обмін відгуками на виконані роботи як форма оцінювання;
- оцінювання і перевірка;
- створення колективних артефактів;
- розповсюдження отриманих результатів між членами навчальної спільноти [41].

Репозитарій робіт, створених дітьми із особливими освітніми потребами за допомогою соціальної програми «Бути завжди собою», відображає інтереси й ставлення їх до оточуючого середовища, вказує з ким вони обмінювались даними та дискутували, які групи створили й чого в соціальному розвитку досягли [45].

Розвиток комунікативних умінь та дитячої грамотності з інформаційних систем впроваджує Джоан Ганц Куні Центр (The Joan Ganz Cooney Center), який був заснований у 2007 році в США як незалежна, некомерційна, самостійна, дослідницька, інноваційна

група, для вивчення впливу цифрових технологій на розвиток базових умінь соціалізації дітей із особливими освітніми потребами засобами ігрових технологій [39].

Наукові дослідження Джоан Ганц Куні Центру (The Joan Ganz Cooney Center) спрямовані на формування в дітей із особливими освітніми потребами вміння спілкуватися, впровадилися в інтерактивний проект – «Крута школа, де керують мирні правила» («Cool School: Where Peace Rules») – це безкоштовна доступна в мережі онлайн-гра, створена спеціально для дітей з особливими освітніми потребами, мета якої, розвинути «soft skills» («м'які навички») вирішення конфліктів та припинення булінгу серед однолітків [42].

«Крута школа» є потужним інтерактивним освітнім інструментом для дітей початкових і середніх класів, яка забезпечує формування відповідальної, етичної соціальної поведінки, вміння долати протиріччя, інтегруватися, приймати помірковані рішення, розвиває емпатію, розрізняти емоції, прогнозувати подальші перспективи, виховує вміння дружньої співпраці та колаборації, шанобливе ставлення до поглядів оточуючих, а також формує здатність розв'язувати проблеми [42].

Діти-учасники «Крутої школи» потребують соціальної допомоги у вирішенні конфліктних ситуацій, тому, у формі гри звертаються до гравців, які виконують миротворчу місію та допомагають дітям мирно врегулювати різні незгоди, переглядають 26 соціальних відео історій де сперечаються щодо вирішення традиційних соціальних проблем. Гравці вислуховують обидві сторони конфліктної ситуації, а потім обирають один з чотирьох варіантів вирішення конфліктів [42].

Правила сприйняття соціального середовища дітьми із особливими освітніми потребами засобами ІКТ, відображені в американській дидактичній онлайн-грі із японською назвою «Доки-Доки» («Doki-Doki»), яка означає серцебиття – це чарівний інтерактивний ігровий світ, в якому діти подорожують з метою вивчення незвичного, унікального, цікавого середовища. Гравці подорожують на кольорові планети та астероїди, щоб зустрітися з дивними персонажами й дізнатися більше про них, і, водночас глибше пізнати самих себе [35].

Сучасний американський медіаконгломерат індустрії розваг у світі The Walt Disney Company, впровадив ритмічну гру «Діснеї Фантазія: Розвиток музикою» («Disney Fantasia: Music Evolved»

«Microsoft Xbox 360», «Xbox One») – допомагає дітям із особливими освітніми потребами сприймати музику на слух, активно рухатися та за допомогою мультиплікаційних героїв виконувати різні види фізичних вправ та відчувати, що насправді маніпулюють сюжетом і створюють музичні композиції, виконуючи легке фізичне тренування.

Особливість ритмічної гри полягає у використанні додаткового пристрою «Kinect» для ігрових систем «Microsoft Xbox 360», що дозволяє дітям із особливими освітніми потребами керувати іграми, фільмами та музичними творами за допомогою фізичного руху або голосових команд без необхідності окремого контролера входу, наприклад джойстика чи клавіатури. Нестандартне ігрове середовище, надане «Kinect», дає змогу датчикам руху, обробляти основні емоції тіла дитини, наприклад: жести, міміку, звуки, повну активність руху тіла (ходьба, стрибки, випадки, біг) [15].

У ритмічні гри «Дісней Фантазія: Розвиток музикою» діти із особливими освітніми потребами стають учнями легендарного чаклуна Йен Сіда, розвивають музичні уміння та магичні дії, беруть участь в інтерактивній та керованій рухом подорожі, потрапляють у чарівні простори фантазії, музичні та магичні світи, розвивають моторні, звукові та креативні уміння. Ігровий наратив безпосередньо наслідує сюжет анімаційного фільму «Фантазія» компанії Уолта Діснея [15].

Розвиток сучасних соціальних «hard skills» («тверді навички») та «soft skills» («м'які навички») у дітей із особливими освітніми потребами, допомагає управляти часом за допомогою сучасних ігрових програм, що є проблемою для дітей, які не справляються із виконавчим функціонуванням, тому освітні програми з геймерських практик, акцентують увагу на візуальному плануванні великої за обсягом навчальної діяльності, допомагають визначити послідовний процес виконання дрібних завдань, можуть стати важливим допоміжним засобом під час формування організаційних умінь [39].

Використання комп'ютерних ігор для формування у дітей із особливими освітніми потребами навиків соціалізації, забезпечує для учнів закладів освіти ефективне початкове входження в навчальний контент за допомогою засобів ІКТ.

Комп'ютерні ігри є захоплюючими, фантастичними, повними світла і звуку, а часто широко доступними, ефективними засобами навчання для педагогів з мистецтва або англійського мовлення, які надають дітям із особливими освітніми потребами, можливість

висловити власні думки, бачення, сумніви щодо ігрових сюжетів, правил, а також поміркувати, чи онлайн-гра може допомогти виконати навчальні завдання або реалізувати навчально-дослідницький проект [32].

Комп'ютерні ігри є не тільки мотиваційним, але надихаючим, інспіруючим засобом, які створюють цифрові універсуми, де гравці живуть яскравим віртуальним життям. Онлайн-ігри концентрують увагу дітей ретельно створювати аватари, де власні дії виражають у постійній, емоційній самореалізації та розвитку вмінь побудови комфортного середовища, яке має для них життєвоважливий сенс. Комп'ютерні ігри інтегруються у навчальний процес в такий спосіб, який зберігає їх привабливість, тому, більшість дітей із особливими освітніми потребами, які були апатичні та відсторонені від навчання серйозно активізуються та демонструють значні успіхи у сприйнятті цікавого практичного матеріалу [15].

Комп'ютерні ігри представляють різноманітну, захоплюючу та потужну медіаформу, пропонують нові можливості як цифрові навчальні інструменти, що допомагають дітям із особливими освітніми потребами самоудосконалюватися. В процесі вивчення мистецтва англійського мовлення, відеоігри не тільки виконують роль навчальних інструментів, але займають повноправне місце серед різних літературних жанрів (романи, вірші, промови, листи, нариси). Використання онлайн-ігор в освітній діяльності не зводиться до вивчення наративних сюжетів [42].

Комп'ютерні ігри, природно, вимагають у дітей із особливими освітніми потребами адаптації до використання мовних навичок, включаючи читання, прослуховування, усне переказування. Позбавившись емоційних побоювань, можна уникнути педагогічних помилок, які так часто зустрічаються під час традиційного навчання, тому діти в процесі онлайн занять, можуть вільно практикувати мистецтво словесного жанру, розвивати мовні та пізнавальні здібності [42].

Використання комп'ютерних ігор під час навчальних занять допомагає уникнути стресових ситуацій та некомфортних відчуттів, де домашні завдання, вікторини, тести, традиційні уроки можуть викликати незадоволення, невротизм, тривогу в дітей, які мають труднощі із засвоєнням навчального матеріалу.

Стресові та тривожні стани у дітей із особливими освітніми потребами, можуть перешкоджати прогресу засвоєння навчальної інформації, змусити їх відчувати себе ізольованим від однолітків.

Комп'ютерні навчальні ігри є чудовим релаксаційним засобом (еквайлазером), оскільки допомагають полегшити переживання стресових ситуацій, підвищують соціальну активність та, навіть, допомагають дітям веселитися під час вивчення складної для них навчальної дисципліни [48].

Процеси соціалізації дітей із особливими освітніми потребами засобами комп'ютерних навчальних ігор у віці від 5 до 9 років формуються за допомогою освітньої програми «Mia читає: Жуки Бугабу» («Mia Reading: The Bugaboo Bugs» «Mac», «Windows») де у ході супер-захоплюючих пригод, дітям-гравцям пропонується 12 видів навчальної діяльності та чотири рівні складності, які забезпечують ефективність морфологічних навиків: читання, засвоєння широкого спектру понять з основ грамотності (відповідність слів зображенням, фонологія, правопис, частини мови, словниковий запас, розуміння читання, розпізнавання слів, побудова структури речення) [36].

Етапи соціалізації дітей із особливими освітніми потребами засобами ІКТ відображено у онлайн-грі «Геротопія» («Herotopia», «Mac», «Windows») – представлена для великої кількості дітей-гравців, де з'ясовуються сутність понять: «добро», «доброта», «поведінка», «емоції», «насильство», «самозахист», «способи боротьби з хуліганами», «глобальна відповідальність». Онлайн-гра стає ретельно продуманим онлайн-світом для дітей із особливими освітніми потребами віком від 6 до 12 років та допомагає заходити у віртуальний простір, створюючи аватар супергероя із власними прототипами або кардинально поведінковими протилежностями, де всі герої чи героїні – це діти, які приховують таємну ідентичність, використовуючи костюми, накидки та маски, можуть надсилати повідомлення друзям про збір сміття, що дає можливість до накопичення колективних балів, а також боротися проти витівок хуліганів, вивчати географію світу, локальні території, місця проживання. Позитивна властивість онлайн-гри полягає в тому, що час, відведений на ігрову діяльність, може бути обмежений, тому діти із особливими освітніми потребами, можуть виконати лише одну місію в день, що займе близько 20–30 хвилин діяльності [32].

Граючи разом із дітьми в онлайн-гру «Майнкрафт» («Minecraft»), батьки беруть участь у незвичайних пригодах і водночас вивчають основи природознавства, технології, інженерії, математичних досліджень, удосконалюють комунікативні уміння, досліджують специфіку функціонування різних видів суспільства, володіють можливістю відтворювати історичні події зі стародавніх цивілізацій [36].



Сучасні батьки вважають, що комп'ютерна гра може бути ефективним доповненням і компонентом до домашнього онлайн-навчання, хоча не варто забувати про шкідливі наслідки надмірного використання засобів ІКТ. Грати у захоплюючі ігри тривалий час без перерв, фізичних вправ, є небезпечним для здоров'я дитини, але, якщо порівняти традиційні підходи до навчання, які передбачають прочитання розділу та надання відповідей на поставлені запитання, то навчання на основі використання комп'ютерних ігор, вирізняється привабливими освітніми можливостями, а саме: створення авторських героїв, персонажів, участь в історичних баталіях, незвідані польоти, цікаві дослідження, знаходження таємничих планів, представлення результатів наукового спостереження [48].

Фахівці із використання комп'ютерних ігор під час онлайн-навчання в домашньому середовищі дітей із особливими освітніми потребами, наголошують на високому освітньому потенціалі, який проявляється в розвитку когнітивних, креативних, соціальних, технологічних умінь, але є серйозною перешкодою на шляху ефективної соціалізації дітей в шкільному оточенні однолітків та побоюванням щодо набуттям ігрової залежності в майбутньому.

Актуальні та не вирішені проблеми дитини можуть стати причиною хворобливого стану та ігрової залежності, через яких, відбувається процес переховування у віртуальному світі [43].

Доцільність використання комп'ютерних ігор у домашньому навчанні, характеристика змісту онлайн-ігор, аналіз статей, блогів науковців, батьків учнів, які навчаються в домашніх умовах дають підстави виокремити позитивні фактори освітніх ігор у домашній освіті:

- комп'ютерні ігри мають освітні компоненти, які забезпечують ефективне навчання: мотивація, чіткі цілі та правила, інтерпретовані результати та постійний зворотний зв'язок;
- використання ігор не потребує додаткового тестування, а їх застосування у навчанні дозволяє відмовитися від стандартного моніторингу, надаючи дітям можливість оволодіти високим рівнем ігрової майстерності шляхом повторення ігрових дій;
- навчання та оцінювання функціонально пов'язані у грі, адже не можна перейти з одного рівня на інший, поки не будуть виконані всі необхідні завдання, таким чином відпадає необхідність у тестуванні;
- комп'ютерні ігри стимулюють дітей до пошуку і приймання сучасних викликів, тому якщо ігрові рівні важко освоїти, то часто це

створює додаткову мотивацію для гравців щодо оволодіння новими вміннями;

- ігри заохочують здійснювати ризиковані дії, де однією із найбільших причин пасивної участі дітей у навчанні є страх зробити помилку на очах у однолітків;

- ігри дозволяють на практиці реалізувати індивідуалізоване онлайн-навчання, де з кожною новою грою, знання та досвід, отримані в попередніх іграх, можуть бути застосовані дітьми для отримання нових навиків [15].

Використання цифрових ігор у практиці сучасної освіти в зв'язку із пандемією Covit-19, спрямовує учнів із особливими освітніми потребами на формування соціальних компетентностей XXI століття. Серед різноманіття цифрових ігор, особливий інтерес становлять епістемологічні сюжети, які стимулюють в учнів мотивацію до вивчення природознавчих, математичних, інженерно-технологічних дисциплін із напрямку STEM-програм.

Епістемологічні ігри дають можливість учням із особливими освітніми потребами, на практиці, досліджувати процес розв'язання актуальних запитань, що передбачає формування умінь реалізувати послідовні етапів наукового пошуку, в основі якого лежить інтеграція знань з різних дисциплін та здатність до співпраці з однолітками.

Епістемологічні ігри створюють інноваційне навчальне середовище, в якому діти із особливими освітніми потребами набувають досвід професійної поведінки під час знаходження шляхів виконання завдань природничо-математичного та інженерно-технологічного характеру. Зарубіжні науковці трактують використання епістемологічних ігор як новітню парадигму сучасного онлайн-навчання, поклавши в основу епістемологічних ігор, відтворення практичних стратегій та методів, діти із особливими освітніми потребами мають змогу набувати професійний досвід, створювати цифрове ігро-центроване освітнє середовище, яке є альтернативним до традиційної організації системи освіти [45].

Розглянемо європейський досвід формування соціальних «hard skills» («тверді навички») та «soft skills» («м'які навички») у дітей із особливими освітніми потребами за допомогою комп'ютерних ігор. Сучасний інформаційний прості пропонує безліч онлайн-ігор, призначених для використання в освітньому процесі щодо вивчення глобальних світових проблем, включаючи екологічні, економічні, юридичні права кожної особи та забезпечення миру на земній кулі [51; 53].

Веб-сайт Нобелівської премії Миру містить онлайн-гру «Голуби миру» («Peace doves»), розроблену для допомоги дітям-гравцям дізнатися про розповсюдження ядерної зброї в світі [15].

Онлайн-гра «Правитель торгівлі» («Trade Ruler»), допоможе дітям дізнатися про міжнародні правила отримання вигоди від міжнародної торгівлі [38].

Сучасна онлайн-гра «Смітникові мрії» («Garbage Dreams») присвячена дослідженню механізмів перероблення вторинних відходів в світі, де діти-гравці можуть брати участь у розробці сучасних проектів зі створення заводів для переробки сміттєвих відходів, як майбутній проект ефективного бізнесу [50].

Діти-гравці у онлайн-грі «Продовольча сила» («Food Force») навчаються виконувати шість місій, кожна з яких проектує наступний крок у наданні продовольчих товарів тим громадам, які потребують допомоги та підтримки [36].

Запобігання природним катастрофам, підготовка до стихійних лих демонструється дітям із особливими освітніми потребами у онлайн-грі «Зупинка катастроф» («Stop Disasters») [36].

Командна гра «Операція клімат-контроль» («Operation Climate Control») – передбачає участь 5–10 гравців зі складу дітей, які працюють командою за різними сценаріями для прийняття політичних, управлінських рішень місцевого значення, щодо сповільнення катастрофи, яка виникла в зв'язку із кліматичними змінами [36].

Лідери чотирьох країн світу у грі «Криза націй» («Crisis of Nations») повинні дипломатично співпрацювати із медичними працівниками для того, щоб вирішити незбагненну проблему XIX століття – пандемію Covid-19, при цьому діти-гравці, таємно збирають інформаційні ресурси, щоб спробувати виграти гру [55].

Відкриття у 2009 році в Нью-Йорку першого альтернативного освітнього закладу «Квест ту Лерн» («Quest to Learn» – Q2L) та другого чартерного – «Чикаго Квест» («Chicago Quest») сприяло впровадженню на міжнародному рівні гейміфікованої освіти для дітей із особливими освітніми потребами на засадах ігрового дизайну, який суттєво поліпшив рівень знань з англійської мови та математики (підтверджено результатами незалежного тестування), де більше третини учнівського корпусу Q2L – це діти із особливими освітніми потребами (дане співвідношення у 2 рази перевищує середні показники існуючих закладів освіти Нью-Йорку та Чикаго) [46].

Програмне забезпечення з розвитку мовленнєвих умінь у дітей із особливими освітніми потребами, представляє американська Міжнародна компанія «Системи навчання лауреатів» («Laureate Learning Systems»), яка заснована у 1982 році та пропонує мобільні додатки, ігри, відео- музичні композиції та дидактичні матеріали для дітей з різними нозологіями, від спектра аутистичних розладів до порушення мови, синдрому Дауна, афазією та травмами головного мозку.

Програмне забезпечення компанії допомагає дітям з особливими освітніми потребами в розвитку мовленнєвих умінь (збагачення словникового запасу, читання, граматики за двомовними програмами). Варіанти програмного забезпечення за віковим призначенням варіюються від вихованців дитячого садка до дорослої особи, які можна придбати або арендувати на веб-сайті компанії [44].

Діти із особливими освітніми потребами під час навчального процесу зустрічаються з труднощами в спілкуванні, як зі старшокласниками так і педагогами та однолітками тому, як правило, виникає практика неуспішної соціалізації в оточуючому середовищі та причина виникнення внутрішнього емоційного бар'єру.

До емоційних бар'єрів на шляху спілкування належать як комунікативні труднощі (вербальні та невербальні), так і неможливість зосередитися на своїх почуттях і думках, а отже, неспроможність правильно їх висловлювати.

Вивчення емоційних бар'єрів які є перешкодою до успішної соціалізації дітей із особливими освітніми потребами за допомогою засобів ІКТ, проводилося на базі Спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат №4, Оболонського району, м. Києва (Пуща-Водиця) протягом 2019–2020 років, де визначено напрями соціалізації дітей з особливими освітніми потребами засобами ІКТ за 3 рівнями (високий, середній, низький) у формі прямого інтерв'ювання учнів 1–4 класів у кількості 87 осіб, отже, результати показників такі:

- *Високий 45% дітей:* характеризуються широкими і стійкими соціальними інтересами до сучасних засобів комунікації; наявністю зовнішньої і внутрішньої мотивації до спілкування в процесі навчання; здатністю до самооцінки поведінки, коригування власних дій вдома, в класі, на вулиці; визнають цінність взаємодії з оточуючими особами (батьки, педагоги, друзі); знайомі з правилами і нормами поведінки в спілкування з дорослими і однолітками;

вільно володіють засобами вербальної і невербальної комунікації; можуть пояснити значення понять: настрої, почуття, співпереживання; самостійно знаходять спосіб виходу із конфліктних ситуацій з дорослими і однолітками; часто проявляють ініціативу в спілкуванні зі старшокласниками та однокласниками; вільно застосовують ІКТ для комунікації в соціумі; емоційні прояви, адекватні ситуаціям; здійснюють дії, які відповідають загальноприйнятим нормам вдома, закладі освіти, на вулиці; самостійно і впевнено ведуть себе у незвичних ситуаціях.

- *Середній 31%*: проявляють ситуативний інтерес до сучасних засобів комунікації; володіють недостатньою здатністю до самооцінки поведінки вдома, в класі, на вулиці; коригування власних дій; розуміють важливість спілкування з однолітками, педагогами, батьками; мотивом вступу в спілкування є бажання самореалізуватися; знайомі з правилами і нормами поведінки в спілкуванні з однолітками і дорослими особами; мають уявлення про такі засоби, як мова, жести; ситуативно застосовують для комунікації ІКТ; вільно передають власний задум за допомогою слів; проявляють ініціативу в спілкуванні тільки з добре знайомими людьми; виявляють складності у прояві емоцій; можуть адекватно сприймати та оцінювати вчинки і дії добре знайомих людей (батьків, педагогів, друзів).

- *Низький 24%*: володіють неточними знаннями про сучасні засоби комунікації, або такі знання повністю відсутні; стримані у прояві емоцій; відсутність здатності до самооцінки поведінки; мають фрагментарні уявлення про норми і правила поведінки в соціумі; із ускладненнями пояснюють значення понять: настрої, почуття, співпереживання; не застосовують ІКТ для комунікації в соціумі; проявляють неадекватні емоційні почуття; не можуть самостійно подолати конфліктні ситуації; здатні на дії, які не відповідають загальноприйнятим соціальним нормам; відсутня впевненість та самостійність у поведінці в незнайомих ситуаціях, тому потрібно враховувати потреби та можливості кожної дитини з особливими освітніми потребами, важливим є створення комплексної індивідуальної програми соціалізації особистості засобами ІКТ.

Зі зростанням уваги до інклюзивної освіти, зростає актуальність впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіту, як допоміжного засобу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

На основі дослідження проведеного протягом 2016–2020 років, Національним об'єднаним комітетом з питань навчання дітей з особливими потребами США (National Joint Committee on Learning Disabilities) та Європейською агенцією з питань особливих потреб та інклюзивної освіти (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education) до участі залучились 27 країн Європи, зокрема й Україна в особі Інституту конгнітивного моделювання, які надали відомості щодо національних практик реалізації ІКТ-підтримки інклюзивної освіти й освіти осіб з особливими потребами, освітніми потребами де брало участь 732 педагоги, соціальні-педагоги, психологи, соціальні робітники.

Науковцями комітету, агенції та інституту було визначено 8 основних труднощів, з якими зустрічаються фахівці у процесі соціалізації дітей із особливими освітніми потребами засобами ІКТ та запропоновані способи їх подолання, серед яких:

1) *Дефіцит часу.* 47% фахівців повідомили про недостатність часу для реалізації цифрових ІКТ стратегій тому вважають, що спочатку потрібно соціалізувати дітей традиційним шляхом, а вже потім застосовувати ІКТ. Для подолання цієї перешкоди потрібно розуміти, що ІКТ можуть бути впроваджені у щоденний освітній процес, оскільки формування основних понять, передбачених навчальними програмами відбувається в інтерактивному контексті, дослідницько-експериментальним способом;

2) *Висока вартість цифрових технологій.* 42% фахівців повідомили, що ціна ІКТ перевищує наявні у закладі освіти фінансові ресурси, тому педагоги, соціальні педагоги, психологи змушені витратити власні кошти на придбання ноутбуків, планшетів, програмного забезпечення, які через засоби інтернет мережі можна завантажити безкоштовно, але вони не такої якості, як ліцензований продукт;

3) *Обмежена кількість ІК ресурсів.* 31% відсоток фахівців повідомили, що впровадження ІК стратегії стає проблемним через брак технологічних ресурсів. Достатня кількість ІК ресурсів пов'язана з концепцією, за якою, кожен учень методи соціалізації проходить через Інтернетні мережі, тому повинен мати планшет або ноутбук щоб реалізувати групове ІК навчання, в ході якого діти із особливими освітніми потребами навчаються співпрацювати і взаємодіяти між собою. Методично, клас можна поділити на декілька груп: одна група дітей з обмеженими освітніми можливостями працює з ІКТ, тоді як інші займаються нецифровими

видами діяльності, але обов'язково потрібно здійснювати ротацію групи;

4) *Недостатня кількість ІК програм, які відповідають навчальним планам по роботі в інклюзивних класах.* 57% фахівців повідомили, що їм складно організувати сучасні розвивальні програми, які відповідають тематиці щоденних занять. ІКТ виступають додатковим засобом, який розширює можливості застосування методів для традиційної соціалізації;

5) *Недостатня кількість інформації про доступність до якісних digital technology.* 22% відсотків фахівців повідомили, що не знають де знайти якісні цифрові розвивальні програми для роботи з дітьми із обмеженими освітніми можливостями, тому для подолання такої перешкоди, потрібно познайомитися із методиками digital technology для навчальної діяльності;

6) *Відсутність навиків інтеграції ІКТ у освітній процес.* 31% відсоток фахівців повідомили, що не знають яким чином впроваджувати ІКТ у освітній процес, тому для подолання даної перешкоди потрібно пройти підготовку на спеціальних курсах, проконсультуватися у досвідченого колеги, ознайомитися зі науковими статтями, посібниками, у яких висвітлено методи використання ІКТ під час вивчення гуманітарних, природничо-математичних, мистецьких дисциплін;

7) *Низький рівень цифрової компетентності.* 27% фахівців повідомили, що недостатньо володіють цифровими технологіями, тому для подолання такої перешкоди існують два напрями: підвищити рівень цифрової компетентності або використовувати у освітньому процесі нецифрові програми;

8) *Відсутність підтримки з боку адміністрації.* 24% фахівців повідомили про відсутність адміністративної підтримки у сфері використання ІКТ у освітньому процесі, тому для подолання даної перешкоди, доцільно ознайомити адміністраторів закладів освіти з результатами останніх наукових досліджень щодо ефективності використання цифрових технологій у соціалізації дітей із особливими освітніми потребами [52].

Визначальним напрямом вирішення завдань з розвитку в учнів соціальних компетентності на основі використання ІКТ, є підготовка батьків, педагогів до використання сучасних інформаційних технологій в умовах формальної, неформальної, онлайн-освіти.

Ключовою фігурою в реалізації ІКТ є батьки, педагоги з певних предметів, соціальні педагоги, психологи, тому, доцільна розробка рекомендацій для українських фахівців закладів різних типів освіти.

## Висновки

Використання інформаційно-комунікаційні технологій є сучасною вимогою успішної соціалізації дітей із особливими освітніми потребами як в домашньому середовищі, так і в закладах освіти та невід'ємною необхідністю при запровадженні інклюзивного навчання, адже діти з особливими освітніми потребами змушені користуватись допоміжними комунікативними приладами.

Інформаційно-комунікаційні технології дозволять повноцінно включатися в процеси соціалізації дітям з особливими освітніми потребами, розвивати як індивідуальні так і групові, освітні, професійні, соціальні навички, так звані «hard skills» («тверді навички») та «soft skills» («м'які навички»).

Розробка мобільних додатків, відео ігор, музичних композиції та дидактичних матеріалів ґрунтується на досягненнях лінгвістичної науки і результатів клінічних досліджень, які характеризуються цілісністю сюжету, креативним навчальним дизайном, цифровою мовою, захоплюючою графікою, забавною анімацією.

Інформаційно-комунікаційні технології стимулюють процес соціалізації дітей із особливими освітніми потребами й забезпечують його ефективність, діти грають для розваги в соціальні ігри, просуваються на наступний рівень у власному темпі, долаючи виклики та перешкоди, аналізуючи дані результату в різних ситуаціях і розв'язують цікаві й актуальні для них завдання, що дозволяє на практиці реалізувати індивідуалізовану соціалізацію.

Використання ІКТ створює умови для розвитку у дітей з особливими освітніми потребами, умінь, необхідних для повноцінної особистісної реалізації у XXI столітті, а саме: когнітивні, креативні, комунікативні, колаборативні та технологічні.

Вирішальним фактором у соціалізації дітей з особливими освітніми потребами засобами ІКТ є те, що інтерактивний освітній процес стає привабливим, активізує у дітей потребу постійного пізнання нових реалій.

## Література

1. Биков В., Лещенко М., Тимчук Л. Цифрова гуманістична педагогіка : посібник. Київ : Астроя, 2017. 180 с.
2. Бондаренко Т. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. Київ, 2018. Том 67. №5. С. 31–41.
3. Гринько В. О. Розвиток ІК-компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті формування вмінь здійснювати



профілактику комп'ютерної залежності в учнів. Київ, 2014. Том 43. №5. С. 84–93. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt#VFPOjSsW>.

4. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / НАПН України, Ін-т. вищ. освіти. Київ, 2015. 467 с.

5. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання – становлення і розвиток. Київ НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. № 9 (16). С. 3–9.

6. Життя поза освітою: перспективи інклюзивного навчання в Україні. URL: <http://naglyad.org/uk/2017/05/12/> (дата звернення 20.10.2021).

7. Запорожченко Ю. Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти : зб. наук. праць. Херсон : ХДУ, 2013. № 15. С. 138–145.

8. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. Київ, 2001. Вип. 1 (січ.-берез.). С. 73–85.

9. Кирильчук С. М. Smart-технології в навчанні дітей з особливими потребами : збірник матеріалів наук. конференції. Київ : ІТЗН НАПН України, 2017. С. 42–46.

10. Коваленко В.В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. проф. М. П. Лещенко. Київ, 2017. 192 с.

11. Коваль Т. І. Виклики інформаційного суспільства сучасній освіті. Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. Київ, 2012. Вип. 3. С. 103–121.

12. Колупаєва, А. А., Савчук, Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

13. Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта. Нац. акад. пед. наук України. Київ : Знання України, 2016. 87 с.

14. Кудін В. О. Засоби масової інформації та професійна освіта: філософсько-педагогічний аспект дослідження : монографія. Х. : НТУ «ХПІ», 2002. 207 с.

15. Лещенко П. А. Комп'ютерні ігри у неформальній освіті: зарубіжний досвід домашнього навчання / П. А. Лещенко / *Гірська школа українських Карпат*. 2018. № 18. С. 46–51.

16. Міщик Л. І. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання : матеріали VII Всеукр. наук.-практ.

конф., (Хмельницький, 27 квітня 2012 р.). Хмельницький ін-т соц. технологій відкритого міжнар. ун-ту розвитку людини «Україна». Хмельницький, 2012. С. 122–125.

17. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод, рекомендації / В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков. К. : Атіка, 2010. 88 с.

18. Польовик О. В. Проблеми життєдіяльності дітей з особливими потребами в сучасному суспільстві : збірник наук. праць : ХІСТ Університету «Україна». Хмельницький, 2010. с. 99–101.

19. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. *Соціальний педагог*. 2008. №3. С.42–46.

20. Саламанська декларація Про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994). Організація об'єднаних націй з питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО). URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#n12](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#n12)[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#n12](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#n12). Дата перегляду: 10.10.2021.

21. Соколовська Т. П. Електронні засоби навчання: позитивні й негативні фактори використання їх у навчанні : збірник наук. праць. 2010. Вип. 10. С. 120–124.

22. Соціальні мережі, найпопулярніші в Україні і країнах світу 2020. URL: <https://marketer.ua/ua/the-most-popular-social-networks-in-the-world/> Дата перегляду: 13.10.2021.

23. Сулаєва Н., Федорович Л. Мистецькі ігри в корекційній роботі з дітьми : навчальний посібник. Кременчук : Християнська зоря. 2010. 164 с.

24. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

25. Тадаєва А. В. Особливості соціалізації молодших школярів у сучасному інформаційному просторі : зб. наук. праць. Запоріжжя, 2013. Вип. 33(86). С. 525–530.

26. Таланчук П. М. Інклюзія в школі в оптичному дискурсі сьогодення. Сформуй осердя свого щастя : колективна монографія. Київ, 2019. 499 с.

27. Чернуха Н.М., Васильєва-Халатникова М.О., Співак Я.О., Токарук Л.С. Інклюзивна освіта: міжнародний досвід та українські реалії: Collective monograph. Roma, Italia. 2019. P. 60–83.

28. Уманець Г. М., Кобзар О. В., Кулеш В. О. Інклюзивна освіта: Особливий дитині – особлива увага. Донецьк : Витоки, 2010. 135 с.

29. Хомич Л. О. Психолого-педагогічна підготовка вчителя в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О Сухомлинського*. Миколаїв, 2012. Вип. 1.36. С. 35–38.

30. Шишкіна М. П. Перспективи розвитку освітнього середовища та підвищення якості інноваційних засобів ІКТ. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ : Гнозис, 2013. Дод. 1 до Вип. 31, Том IV (46). С. 440–446.

31. Яцишин А. В., Коваленко В. В. Використання електронних соціальних мереж для роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами. *Освіта та виховання обдарованої особистості*. 2015. № 8 (39). С. 32–38.

32. Aubrecht M. (Ohio State University, USA). Games in E-learning: How Games Teach and How Teachers Can Use Them. *Interactivity in E-Learning: Case Studies and Frameworks*. 2012. P.179–209.

33. Bill Holton, «Facebook Accessibility for Users with Visual Impairments: What Facebook Wants You to Know», *Access World*, 2015, URL: <https://www.afb.org/afbpress/pubnew.asp?DocID=aw160402>. Accessed on: April, 02. 08. 2021 (in English).

34. Cohen D., Rosenzweig R. *Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web*. Penn Press. 2005. 328 p.

35. Doki-Doki Univers Game PS3 – PlayStation. Retrieved. 2018. 25 p.

36. Eichenbaum A., Bavelier D., Green S. Video games: Play that can do serious good / *American Journal of Play*. V. 7. 2014. P. 50–72.

37. Gray P. *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More' Self-Reliant, and Better Students for Life*– Basic Books; 1 edition, 2015. 288 p.

38. Hangen T. Historical Digital Literacy, One Classroom at a Time/*Journal of American History*. V. 101. Issue 4. 2015. P. 1192–1203.

39. Heckman James J., Kautz Tim D. Hard Evidence on Soft Skills. Working Paper 18121; National Bureau of Economic Research. June 2012. URL: <http://www.nber.org/papers/w18121>. Accessed on: 02. 09. 2021 (in English).

40. Horishna, N. The development of the category of inclusive education in philosophical-educational concepts and modern scientific discourse. *Social work and education*, 7(1), 2020. P. 56–64.

41. LearningApps.org URL: <https://learningapps.org/about.php>, emaze. Accessed on: 10.09.2021 (in Ukrainian).

42. Leshchenko M., Tymchuk L., Tokaruk L. Digital narratives in training inclusive education professionals in Ukraine. *Inclusive education Unity in diversity/ Edited by Joanna Głodkowska*, 2020. P. 254–270. URL: <https://orcid.org/0000-0002-7330-406X>).

43. McCall J. *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*. Routledge. 2011. 216 p.
44. McCall J. *Teaching History with Digital Historical Games: An Introduction to the Field and Best Practices/ Simulation & Gaming*. V. 47. Issue 4. 2016. P. 517–542.
45. Rapini S. *Beyond Textbooks and Lectures: Digital Game-Based Learning in STEM Subjects: Center for Excellence in Education*. McLean, Virginia. Summer Intern. 2012. 32 p.
46. Salen K., Torres R., Wolozin L., Rufo-Tepper R., and Shapiro A. *Quest to Learn: Developing the School for Digital Kids*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts. 2011. 142 p.
47. Schrum K., Sleeter N. *Teaching History Online: Challenges and Opportunities*. *OAH Magazine of History*. Vol. 27. No. 3. 2013. P. 35–38.
48. Shaffer D. *How Computer Games Help Children Learn*. New York : Palgrave Macmillan. 2006. 242 p.
49. Stamatis A. *Thinking A. Study of Videogames in High School History Classes: A research paper submitted in conformity with the requirements for the degree of Master of Teaching*. – Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. 2016. 110 p.
50. Stat Counter Global Stats. URL: <http://gs.statcounter.com/social-media-stats/all/ukraine>. 12.10.2021. (in Ukrainian).
51. Tokaruk L, Vasylieva-Khalatnykova M. The trends development in distance education by the modern online resources. The International scientific and practical conference «Topical aspects of modern science and practice » (September 21–24, 2020). Frankfurt am Main, Germany 2020. P. 223–227.
52. Tokaruk L.S., Vasylieva-Khalatnykova M.O., Muzyka O.O. Modern conditions for soft skills formation among students of socioeconomic professions. Scientific Collection «InterConf», (60): with the Proceedings of the 1 st International Scientific and Practical Conference «Scientific Trends and Trends in The Context of Globalization» (June 7–8, 2021). Umeå, Sweden: Mondial, 2021. P. 105–115. <https://doi.org/10.51582/interconf.7-8.06.2021.012>.
53. Trilling B., Fadel C. *21st Century Skills: Learning for Life In Our Times*. San Francisco : Jossey-Bass. 2009. 256 p.
54. Wagner T. *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need – And What We Can Do About It*. New York : Basic. 2010. 344 p.
55. Wainwright A. *Teaching Historical Theory through Video. /The History Teacher*. Vol. 47. Issue 4. 2014. P. 579–612.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-25>

**Шахрай В. М.**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувач лабораторії інституційного виховання  
Інститут проблем виховання  
Національної академії педагогічних наук України  
м. Київ*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ З МЕТОЮ РОЗВИТКУ ЇХНЬОЇ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

*Акцентується увага на значущості формування соціальної компетентності особистості в сучасних соціокультурних умовах. Розкривається сутність соціальної компетентності та визначається її структура (статусно-рольовий, ціннісно-диспозиційний та комунікативний компоненти). Наголошується на необхідності формування соціальної компетентності учнів підліткового та старшого шкільного віку, що зумовлено їхніми соціально-психологічними особливостями. Аналізується потенціал театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності особистості, зокрема розглядаються театральні-педагогічні інструменти та театральні-ігрові методи. З'ясовуються основні напрями організації театральної-ігрової діяльності школярів в закладі загальної середньої освіти (підготовка учнями спектаклів та театралізованих заходів; соціально-центрований театр; використання театральних-ігрових методів у процесі вивчення навчальних дисциплін; включення у театральну-ігрову діяльність дітей з виявами соціальної дезадаптації). Наводяться приклади організації театральної-ігрової діяльності підлітків та старшокласників, що спрямована на формування різних аспектів їхньої соціальної компетентності. Висвітлюються результати експериментальної роботи з формування соціальної компетентності школярів засобами театрального мистецтва, зокрема наголошується на засвоєнні підлітками та старшокласниками цінностей, розвитку їхніх вмінь працювати в групі, збагаченні мовленнєвої культури учнів.*

## **Вступ**

Теперішнє суспільство із різновекторними соціальними зв'язками стає повсякчас складнішим, а це зумовлює наявність у його членів ґрунтовних знань для розуміння суспільних процесів, належних умінь для налагодження продуктивних соціальних взаємин, способів досягнення самореалізації. При цьому важливою є гармонія між особистістю та суспільством, засвоєння його членами соціальних цінностей. Цю здатність індивіда встановлювати різнобічні, ефективні зв'язки із соціальним світом, який знаходиться в постійних змінах, можна назвати соціальною компетентністю.

Сучасні соціокультурні, економічні трансформації вимагають від кожного індивіда бути соціально компетентним, щоб можна було впоратися з ризиками, що продукує нинішній соціум. Водночас, соціальна компетентність особистості є умовою її власного розвитку та покращення довколишнього соціального простору.

Отже, постає завдання формування соціальної компетентності молодого покоління та пошуку результативних способів та засобів соціально-виховної дії на дітей та молодь, залучення школярів до видів діяльності, що гармонізують їхні взаємини з іншими, розширюють соціально-культурний досвід, активізують творчі задатки, разом забезпечуючи емоційно-психологічне відновлення.

Вагомим способом пізнання людьми соціального і природного світу, усвідомлення ними ціннісної основи життєдіяльності, вияву емоцій, почуттів, розвитку комунікативних здібностей у всі часи було мистецтво, зокрема театральне. Вважаємо, що використання можливостей, механізмів театального мистецтва у формуванні соціальної компетентності школярів у період підвищеної суспільної складності та соціально-психологічної напруженості є доволі актуальним. Театральне мистецтво ґрунтується, насамперед, на сценічній грі, яка близька до природної ігрової діяльності дітей, що робить це мистецтво важливим виховним засобом, зокрема щодо соціального становлення учнів та формування їхньої соціальної компетентності.

### **1. Основна частина. Сутність соціальної компетентності особистості та важливість її формування в учнів підліткового та старшого шкільного віку**

Ми характеризуємо поняття соціальної компетентності особистості як цілісне інтегративне особистісне утворення, як сукупність соціальних знань, умінь, цінностей, досвіду, що забезпечують

гармонійну взаємодію людини і суспільства (насамперед шляхом засвоєння провідних соціальних ролей, ефективного вирішення соціально проблемних ситуацій), самореалізацію та соціальну творчість, відображаючи якісний ступінь соціалізованості індивіда [32; 33]. Вважаємо необхідним з'ясування структури та ознак соціальної компетентності особистості.

Для визначення структури соціальної компетентності особистості ми опирались передусім на статусно-рольову теорію, яка трактує роль як соціальну функцію особи, реалізація якої сприяє належному функціонуванню суспільства та гармонізації взаємин «індивід – суспільство», «індивід – група», «індивід – індивід». Тому першим структурним компонентом соціальної компетентності особистості нами визначено *статусно-рольовий*, який свідчить про здатність індивіда до відповідної статусно-рольової поведінки, оволодіння новими соціальними ролями. Слід наголосити, що суспільство повинно бути зацікавленим в тому, щоб його члени, насамперед діти та молодь, належно опановували, виконували і збагачували соціальні ролі згідно з вимогами та викликами соціального життя.

На важливість оволодіння особистістю новими ролями вказує Г. Лейтц, наголошуючи, що в процесі засвоєння ролей, які стають дедалі більше диференційованими, людина розвиває саму себе [15, с. 102–103]. Дослідниця переконана в спроможності людини завдяки виконуваним ролям досягати самоактуалізації й змінювати світ та умови, що впливають на сутність її особистості та вчинки [15, с. 23].

Слід також вказати на зв'язок соціальної ролі та ідеї, підтримуваної рядом вчених (Е. Гофман, І. Кон, Д. Маєрс та ін.), особливого «соціального театру», до якого залучена кожна людина, що зумовлює необхідність для неї постійно змінювати «рольові маски» відповідно до певної ситуації та норм. А тому соціальні досягнення особистості залежать, значною мірою, від її здатності мати акторську уяву, володіти майстерністю, що є близькою до майстерності акторів [3, с. 168–169; 4, с. 305;].

Відомий дослідник П. Бергер зазначає, що «суспільство розписує ролі всім *dramatis personae*» і людина грає драматичні ролі в грандіозній п'єсі суспільства, і її соціальна значущість вимірюється числом ролей, які вона вміє грати, а весь життєвий шлях людини – це «безперервна послідовність театральних вистав, що розігруються перед різними аудиторіями» [6, с. 534]. Важливим є судження Д. Маєрса про те, що «соціальне життя подібне до театрального

дійства з усіма його атрибутами на зразок сценаріїв, масок і декорацій» [18, с. 224]. На думку І. Кона, гра актора може бути моделлю (хоч і своєрідною та огрубленою) процесу засвоєння соціальних ролей [12, с. 179].

Твердження науковців про багатоаспектність зв'язку соціальних ролей та театру дають можливість зробити висновок, що з метою соціального розвитку школярів та становлення їхньої соціальної компетентності доцільно використовувати засоби та механізми театрального мистецтва, що допоможе розширити рольовий репертуар учнів, покращить осмислення ними сутності соціальних ролей.

Варто зауважити, що розвиток статусно-рольового компонента соціальної компетентності школярів потребує використання можливостей референтної для них соціальної групи. Такою групою для учнів є насамперед шкільний колектив (зокрема театральний колектив) та ровесники.

Особливості реалізації соціальної ролі залежать насамперед від мотиваційно-сислової сфери індивіда, яку різні автори висвітлюють через такі поняття, як диспозиція особистості, потреби, інтереси, цінності, соціальні стратегії, життєві цілі тощо. Тому ми виокремлюємо, поряд із соціально-рольовим, *ціннісно-диспозиційний* компонент соціальної компетентності індивіда (включає цінності, потреби, інтереси, настанови особи). В основі ціннісно-диспозиційного компонента соціальної компетентності особистості постають цінності як провідний регулятор соціальної поведінки. Здійснення соціальної ролі буде суспільно значимим, якщо вона поєднується з духовними і моральними цінностями. Можна прогнозувати, що без опори на цінності людина лише удає належне виконання соціальної ролі.

Тому слід підтримати позицію І. Беха щодо важливості засвоєння дітьми та молоддю духовно-моральних цінностей. Відомий вчений зазначає, що ієрархія особистісних цінностей і смислів не дозволяє особистості розчинитися в емпіричному бутті, втратити сутнісні потенції, і водночас дає їй можливість діяти вільно, свідомо, цілеспрямовано [7, с. 23].

Д. Леонтьєв визначає три форми існування цінностей: 1) суспільні ідеали – вироблені суспільною свідомістю і наявні в ній узагальнені уявлення про досконалість у різних сферах суспільного життя; 2) предметне втілення цих ідеалів у діяннях або творах конкретних людей; 3) мотиваційні структури особистості («моделі належного»),



які спонукають її до предметного втілення в своїй поведінці та діяльності суспільних ідеалів. Соціальні цінності, на думку вченого, виконують роль сполучної ланки між поведінкою особистості, з одного боку, й соціальними групами, спільнотами та суспільством – з іншого, і особистісні цінності є генетично похідними від цінностей соціальних груп [16].

Переконані, що розвиток ціннісно-диспозиційного аспекту соціальної компетентності повинен здійснюватися у взаємозумовленості зі статусно-рольовим, адже засвоєні особистістю цінності є важливим чинником вибору статусів та соціальних ролей.

Характеристикою соціально компетентної особистості є також її здатність до продуктивного спілкування, належної комунікації [10, с. 7]. Спілкування є важливим інструментом для здійснення зрілої статусно-рольової поведінки та засвоєння соціальних цінностей. Тому окремі дослідники соціальну компетентність особистості розуміють передусім як розвиненість в індивіда комунікативних умінь та навичок, які сприяють плідній груповій роботі, або ж вони допускають, що комунікативна компетентність особистості є складником соціальної [29].

Базуючись на таких підходах, ще одним компонентом соціальної компетентності особистості варто визнати *комунікативний*. При цьому ми спираємось, зокрема, на твердження Л. Орбан-Лембрик, що в основі соціально-психологічного розуміння особистості знаходиться її комунікативний потенціал, комунікативний світ особистості, який спричинює соціально-психологічне відображення реального соціуму, обмін інформацією, вміннями, цінностями, нормами [22, с. 129].

До комунікативного компонента соціальної компетентності особистості відносимо: розвиненість соціального інтелекту; умінь повноцінного спілкування в групі (зокрема вміння здійснювати належну самопрезентацію); готовність та здатність до розв'язання чи відвернення конфліктів; достатній рівень мовленнєвої культури; розвиненість чи сформованість інтерактивних умінь для успішної взаємодії в конкретних соціальних ситуаціях (вміння аналізувати ситуацію, створювати умови для співробітництва з певними людьми) тощо.

Узагальнюючи викладене вище, у структуру соціальної компетентності індивіда включаємо статусно-рольовий компонент (формується під впливом вимог суспільства), ціннісно-диспозиційний (формується шляхом інтеріоризації соціальних цінностей, норм у

внутрішню сферу особистості) та комунікативний, який відображає способи соціальної взаємодії індивіда, які допомагають виконанню соціальних ролей та утвердженню соціальних цінностей.

Формування соціальної компетентності школярів передбачає врахування соціально-психологічного розвитку учнів, основних підходів до сучасної виховної діяльності, визначення ефективних засобів формування у юного покоління соціальної компетентності.

Сучасні підлітки мають два основних вектори особистісного розвитку: 1) прагнення до освоєння та оволодіння всім діапазоном соціального простору; 2) прагнення до рефлексії свого внутрішнього інтимного світу (через самозаглиблення і відсторонення від однолітків, близьких, усього макросоціуму) [20, с. 418–419]. В. Мухіна вказує, що діти старшого підліткового віку прагнуть утвердити себе в лідерстві, розвивати в собі почуття відповідальності за себе і за інших, робити самостійний вибір у звичайному житті, в екстремальних ситуаціях, бути готовими до реалізації громадянського вибору. Водночас соціальна ситуація становлення підлітків в останні часи суттєво ускладнилася, зокрема через стрімке поширення Інтернету та комп'ютерних технологій, що знизило стійкість контактів підлітків з іншими людьми, послабило прив'язаність дітей до конкретної групи, компанії. Це породжує нові комунікативні особливості підлітків: завдяки використанню чатів, соціальних мереж у них краще розвивається вербальна комунікація, водночас навички невербальної комунікації та емоційного обміну суттєво знижуються [31]. Також негативними чинниками соціального розвитку підлітків є зростання соціальної напруженості, невпевненість підлітка у власних силах, посилення відчуження в сім'ї та конфліктності між батьками й дітьми [31].

У старшому шкільному віці свідомість учня є особливо сприйнятливою, здатною переробляти і засвоювати величезний потік інформації. У цьому віковому періоді розвиваються критичність мислення, прагнення дати власну оцінку різним явищам, аргументувати свої твердження. Водночас ще зберігаються настанови і стереотипи, властиві підліткові. Тому у поведінці учнівської молоді спостерігається дивне поєднання суперечливих якостей і рис: прагнення до ідентифікації і до відокремлення, конформізм і негативізм, наслідування соціальним нормам і їх заперечення, прагнення до спілкування і втеча від зовнішнього світу, відчуженість від нього. Нестійкість і суперечливість молодіжної свідомості може стати основою для вияву різних

поведінкових девіацій. У роботі зі старшокласниками необхідно враховувати невисокий рівень їхньої соціальної практики, нестачу «досвіду реального практичного і духовного життя» [20, с. 420].

Наголошуючи на важливості соціального становлення дітей у підлітковому та старшому шкільному віці, Р. Немов зазначає, що «багато чого із того, що людина як особистість набуває в шкільні роки, залишається з нею на все життя і значною мірою визначає її буття» [21, с. 246].

Отже, соціально-психологічні особливості підлітків та старшокласників є основою формування соціальної компетентності, яка стане підвалиною соціальної успішності молодих людей та гарантією уникнення ними різних поведінкових девіацій, що можуть гальмувати повноцінну реалізацію учнівської молоді в соціумі.

У процесі формування соціальної компетентності школярів доцільно, на нашу думку, брати до уваги пріоритети сучасного виховання. Це, насамперед, орієнтація на потреби й перспективи розвитку суспільства, підготовка молоді до майбутнього життя, що навчає юних бути спроможними до групової діяльності, розробляти життєві плани, засвоювати навички роботи в сучасних організаційних структурах. Важливим є дотримання балансу між індивідуально-особистісним розвитком учнів та спрямуванням їх до соціальної взаємодії, усвідомлення суспільних потреб, адже акцентування уваги насамперед на особистісному зростанні й досягненнях школярів може призводити до ігнорування ними інтересів соціуму, розвитку егоїзму у ставленні до інших. У виховній роботі з підлітками та старшокласниками слід, передусім, застосовувати не вербальні методи, а методи та засоби діяльнсно-практичного характеру, які сприяють глибшому пізнанню школярами життєвих реалій, визначенню своїх життєвих планів.

Переконані, що ефективним засобом формування соціальної компетентності, профілактики соціально-поведінкових відхилень є театральне мистецтво. Вважаємо правильним підхід О. Богданової, яка наголошує на важливості використання театральних занять також у роботі і з неблагополучними дітьми, наголошуючи на тому, що ці заняття сприяють розвиткові в них позитивної самооцінки, що допомагатиме їм зайняти гідне місце у житті [8, с. 65]. Тому доцільно розкрити потенціал театального мистецтва у формуванні соціальної компетентності школярів.

## 2. Можливості театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності школярів та особливості організації театральної-ігрової діяльності учнів підліткового та старшого шкільного віку

Дослідники зазначають, що театр має певну подібність до реальних соціальних процесів, він відображає ґрунтовний людський досвід щодо шляхів згуртування людей, а тому театр повинен допомагати людям вирішувати проблеми, що виникають під дією сучасної цивілізації [2, с. 25–29; 9, с. 89–90]. Важливою є думка О. Лапіної, яка значення театру бачить в його здатності вводити людей у світ життєво важливих ідей і цінностей [14, с. 22].

*Особливостями* театрального мистецтва, що зумовлюють не тільки естетичну його функцію, а й соціальну (соціально-комунікативну, соціально-рольову тощо), можна назвати такі.

1. Це, передусім, *синтетична природа театру* (театральні твори (спектаклі) включають інші види мистецтва, зокрема літературу, музику, образотворче мистецтво, вокал, хореографію тощо, що поєднуються в образі вистави).

2. Ознакою театрального мистецтва є також *колективний характер творчого процесу*. Тут можна говорити як про спільну творчість колективу театру, так і про різнобічну взаємодію (наприклад, з глядачами).

3. Театр має в своїй основі мистецтво *гри*. Акторська гра є складним і цікавим явищем, що допомагає глядачеві сприйняти і осмислити сутність сценічного дійства. Слід наголосити, що в акторській грі та грі дитячій є схожості й відмінності [5]. Схожими є механізми гри: як дитяча, так і сценічна гра вимагає роботи уяви і фантазії; обов'язковою умовою є віра в запропоновані обставини; наявність емоційного переживання тощо. Основні відмінності: дитяча гра є природною і спонтанною, а сценічна – спеціально організованою; дитина в грі переживає особисті почуття, а актор – почуття персонажа тощо. Насамперед ігровий характер театрального мистецтва, на нашу думку, зумовлює доцільність його використання у роботі зі школярами, зокрема для естетичного та соціального розвитку дітей.

4. Важливою є *«реактивність»* театрального мистецтва, тобто його здатність сприймати і відтворювати зміни, що відбуваються в суспільстві, а це робить театр важливим соціальним та виховним чинником.

Можемо стверджувати, що театральне мистецтво виконує як художньо-естетичну, так і різнобічну позаестетичну функцію.

Теоретик мистецтва Г. Шпет говорить про це так: «Ми б звузили значення театру, як мистецтва, якби обмежили його вплив на глядача тільки естетичним ефектом, – може бути, що ніяке інше мистецтво не привносить з собою в художнє враження стільки позаестетичних моментів, як театр» [34]. Важливою є думка дослідниці О. Коханої, яка в праці «Соціокультурні функції дитячого та молодіжного театру» наголошує та тому, що театр може допомогти сучасним дітям і молоді визначити життєву модель, посприяти становленню самостійно мислячої, активної, соціально адекватної особистості [13].

Театральне мистецтво здійснює свій соціально-виховний вплив на дітей та молодь завдяки естетико-педагогічним інструментам. До них ми відносимо: 1) театральну гру, яка дає можливість через канали перевтілення та ігрової свободи засвоювати розмаїтий спектр соціальних ролей, удосконалювати свою особистість; 2) театральну групу (колектив) як педагогічно створене соціальне середовище, модель сприятливого соціуму, де дитина апробує, оцінює варіанти соціальної взаємодії; 3) драматичний складник театральних дійств (завдяки його якості та змістовності), що робить можливим залучення школярів до загальнолюдських, соціальних цінностей, удосконалення їхнього розуміння соціуму, складних зв'язків, що його пронизують; 4) організаційно-методичну систему підготовки театральних постановок; 5) комплекс різних видів мистецтва, що використовуються у театральних спектаклях і посилюють його емоційно-почуттєвий вплив на учнів, сприяючи збагаченню їхніх міжособистісних взаємин, досягненню ними цілісності довколишнього світу, усвідомленню його гармонії [33, с. 122].

Потенціал театального мистецтва виявляється й у використанні під час організації театально-ігрової діяльності учнів значного числа методів. Ми їх поділяємо на групи: 1. *Загальнопедагогічні* (використовуються при педагогічному регулюванні різних видів дитячої діяльності, зокрема й театально-ігрової) – бесіда, дискусія, метод прикладу, метод громадської думки, заохочення та ін. 2. *Методи навчання театальної гри*: метод акторського (психофізичного) тренінгу (вправи на розвиток уваги, уяви, пам'яті, на м'язове розслаблення); етюдний метод; метод фізичних дій; метод логічного аналізу; метод театального показу; метод створення біографій персонажів вистави; метод творчого самовираження; метод розвитку сценічної мови. 3. *Організаційно-*

*театральні методи* (стимулювання сценічного і позасценічного спілкування, розподіл ролей, організація показів спектаклів).

Правила використання загальнопедагогічних методів у діяльності дитячих театральних колективів не відрізняються від інших сфер їх застосування. Насамперед виокремлюємо універсальний *метод бесіди*, що може бути задіяний під час обговорення драматичних творів, ознайомлення з життям і творчістю їхніх авторів, і спрямований на з'ясування ступеня впливу ідей творів на сучасну молодь, можливості їх утілення в реаліях сьогодення тощо.

Важливим є *метод дискусії*, адже за його застосування в дітей розвиваються здатність переконувати інших, толерантні взаємини, культура спілкування тощо. Метод дискусії застосовується під час обговорення персонажів п'єс, їхніх життєвих позицій, з'ясування можливості рівнятися на сценічних героїв у сучасному реальному житті тощо.

*Метод прикладу* полягає в чіткому демонструванні організатором дитячої театральної-ігрової діяльності власних ціннісних орієнтацій та ідеалів, зосередженні уваги дітей на взірцях соціальної поведінки як персонажів п'єс, так і реальних осіб.

Не слід уникати організаторам театральної-ігрової діяльності *методу захоочення*, використання слів підтримки, схвалення, що сприяють комфортній атмосфері творчого самовираження дітей.

Предметом належної педагогічної уваги мають бути методи другої групи – методи навчання (сприяння) театральній грі, зокрема *метод акторського тренінгу*, який розуміється насамперед як необхідний засіб підготовки актора до успішної сценічної професійної діяльності. Ми переконані, що в театральному колективі, в якому грають школярі, потрібно використовувати елементи акторського тренінгу, адже він налаштовує на сценічну гру, піднімає настрій, сприяє появі відчуття свободи, розкутості й впевненості.

Одним з основним елементів акторського тренінгу є вправи для зняття тілесного напруження, адже скута людина не може ні думати, ні відчувати. Уміння довільно розслаблювати м'язи дає поштовх творчій активності та свободі юного актора. А психологічна й фізична розкутість дитини сприяє також її ефективному соціальному функціонуванню.

Варто також приділити увагу іншим складникам акторського тренінгу – вправам на розвиток уваги, уяви та емоційної пам'яті, які, на думку К. Станіславського, є неодмінними для повноцінної творчості актора [28, с. 112–177].

Вправи на розвиток уваги допомагають скеровувати її й зосереджувати на певному об'єкті. Це особливо важливо за нинішніх умов, коли надмірно страждає концентрація уваги дитини через захоплення нею телепередачами, що потребують активності лише мимовільної уваги. Також слід зазначити, що сучасні діти формуються в умовах безперервного потоку різнолікої інформації, що надходить звідусіль, породжуючи звичку поверхового сприйняття й призводячи до надання переваги дитиною малозмістовній культурній продукції [27, с. 198].

Отже, слід констатувати, що театральна самодіяльність має значні можливості для соціального розвитку школярів і досягнення його якісного рівня – соціальної компетентності. Підтримуємо висловлювання театального педагога В. Розентуллера про значущість організації самодіяльного театру в школі, який наголошує, що немає іншого, крім театру, мистецтва, яке настільки сильно потребувало б соціальних здібностей, соціального чуття, розвивало їх, адже будь-яка постановка можлива лише за наявності єдиного ансамблю виконавців, що поєднані довірою, терпінням, добротою [30, с. 8].

Які ж основні види організації театально-ігрової діяльності учнів можна виділити в закладі освіти? При цьому театально-ігрову діяльність школярів ми розуміємо як їхню активність, в основі якої – програвання учнями театральних ролей та залучення їх до різних видів театралізації, що не передбачає оволодіння навичками професійного актора.

Насамперед важливою є організація театально-ігрової діяльності учнів шляхом підготовки спектаклів за драматичними творами, літературними композиціями, проведення вечорів, свят з театральними компонентами тощо. Використання театально-ігрової діяльності школярів з акцентуванням на її соціально-компетентнісному потенціалі вимагає значної уваги до її *змістової* наповненості, що знаходить вияв насамперед у репертуарному (драматичному) матеріалі. Добираючи драматичний матеріал для постановок, не треба намагатися приховати від юної особистості правду сучасних життєвих реалій, які далеко не завжди є беззмарними. Водночас не слід підкріплювати в підлітків та учнівської молоді настрої апатії, безнадії, а спрямовувати їх на усвідомлення та розв'язання серйозних життєвих питань. На жаль, у літературі, зокрема українській, драматичних творів для організації театально-ігрової діяльності школярів, найперше підлітків, край мало.

Можна запропонувати такі репертуарні твори для учнів різних класів. У 5 класі доцільно організувати театралізовані календарно-обрядові свята – «Різдвяна палітра», «Ой весна, весна, днем красна», здійснити постановку п'єси «Коли зійде місяць» (Н. Забіла). У 6 класі цікавими репертуарними творами стануть: «Напровесні» (О. Олесь), «Зимове дійство» (В. Вовк), «Про Андрійка і Терпця» (Г. Бойко). Для школярів 7-ого класу творами для постановок можуть бути «Сюрприз» (В. Бойко); «Солом'яний бичок» (О. Олесь). З дітьми 8–9-х класів пропонуємо здійснювати інсценізацію уривків літературних творів: «Маруся Чурай» Л. Костенко, «Кочубеївна» Х. Алчевської, постановку драматичних творів (чи їх уривків, скорочених варіантів): «Синього птаха» М. Метерлінка, п'єс В. Вовк, Б. Стельмаха та ін. Також можуть бути використані такі твори, як «Микита Кожум'яка» (О. Олесь); «Про хлопчика Клаповушка і дуже доброго чарівника» (В. Бойко); «Бояриня» (Леся Українка); «Злидні» (О. Олесь).

У 10–11-х класах можливе звернення до більш складного матеріалу – п'єс М. Гоголя, І. Карпенка-Карого, І. Кочерги, Е. Ростана, М. Старицького, В. Шекспіра, сучасних драматургів. Корисними для учнів будуть постановки за творами: «По дорозі в казку» (О. Олесь); «Іконостас України» (В. Вовк); «Король Лір» – уривки (В. Шекспір). Цікавим для учнів старшого шкільного віку стане проведення театралізованого конкурсу «Жіночі вершини: поетичний образ української жінки» (за творами Л. Костенко, І. Кочерги, Х. Алчевської та ін.).

Учні 10–11-х класів частіше замислюються про майбутнє доросле життя, тож для цього вікового контингенту доречними будуть твори, що порушують питання дружби, кохання, соціальної відповідальності. Педагогічно доцільно готувати постановки й на основі власних творів членів театрального колективу, до написання яких школярів, особливо старших класів, потрібно заохочувати.

Репертуар дитячого театрального колективу має формуватися з творів, що висвітлюють людське життя в усіх барвах – як темних, так і світлих, розкривати різноманітні соціальні ролі, без яких не може функціонувати соціум: громадянина, патріота рідної землі, героя, члена сім'ї (батька, матері, сина, дочки, брата, сестри), вірного друга (подруги), трудівника тощо.

Вагомий потенціал щодо формування соціальної компетентності школярів має такий сучасний вид театральної самодіяльної творчості, як соціальний театр [23; 26], що вирішує завдання



розширення знань учнів та молоді про актуальні соціальні процеси та проблеми, спрямовує на обговорення й осмислення питань, що є найбільш дотичними до життєвих потреб, інтересів підлітків та учнівської молоді, сприяє активізації соціальної взаємодії школярів, розвитку їхнього соціального мислення, виробленню соціально-поведінкових навичок та вмінь передбачати різноманітні соціальні ризики й уникати їх.

Підґрунтям для використання театрального мистецтва з його соціальною та профілактичною спрямованістю в освітньому процесі школи є ідеї видатних мислителів XX століття – Б. Брехта, Я. Морено, А. Боала та ін.

Беручи до уваги означені вище ідеї та підходи до використання театрального мистецтва і акцентуючи увагу на соціальному театрі як виді естетичної творчості, пропонуємо введення в соціально-педагогічну практику загальноосвітньої школи *соціально-центрованого театру* як театру широкої функціональності (від соціально-орієнтаційної до терапевтичної) та масштабності (від змалювання й актуалізації проблем як суспільства в цілому, так і групових проблем, насамперед підліткових, молодіжних).

Одним із його видів є інтерактивний театр, основою якого є діалог: акторів, режисерів, драматургів через театральну постановку з глядачами, між акторами, між самими глядачами, а також переведення глядача з позиції спостерігача (сприймаючого) в позицію більш активну, в позицію «глядач-актор», що створює ширші можливості для зміни як власної особистості, так і навколишнього світу.

Переконані в доцільності функціонування в закладах загальної середньої освіти інтерактивного театру, який поєднує театральне дійство і безпосередній діалог, розмову з присутніми на ньому глядачами про важливі життєві питання, що порушуються у виставі, спонукання всіх учасників до роботи думки, формування власних оцінок та висновків.

Інтерактивний театр є одним із тих різновидів театру, що, спираючись на свою нестандартність, високу емоційність, відсутність прямого моралізування, може досить активно залучати молодь до обговорення проблем, до пошуку відповідей на хвилюючі питання, визначення свого життєвого вибору, сприяти перетворенню підлітків і старшокласників із об'єктів виховного процесу в активних учасників соціалізації власної особистості. Важливість інтерактивного театру посилюється в сучасних соціально-

педагогічних умовах, коли вербальні методи виховання не можуть конкурувати з яскравістю, образністю телебачення, обсягами та швидкістю отримання інформації через Інтернет. Слушною є думка І. Сергієнко про те, що сучасні підлітки пересичені образною інформацією, яка надходить від телепередач, відеофільмів, комп'ютерних ігор, а тому «форми і методи, що привернули б увагу молодій людині, мають бути незвичними для підлітка, щоб викликати живий інтерес» [25, с. 26].

В інтерактивному театрі не потрібна акторська підготовка більшої частини учасників, тому він є надзвичайно мобільним, не забирає багато часу, не потребує спеціально підготовленої сцени й дорогих декорацій та костюмів. Його виступи можуть відбуватися на будь-якому майданчику (в класній кімнаті, на вулиці, в бібліотеці та ін.). У 10–11-х класах соціально-просвітницький театр ґрунтується на серйозній розмові зі старшокласниками про різні соціальні проблеми у форматі «за і проти». Вистава має включати досить суттєвий публіцистичний складник, надаючи учням важливу інформацію для обговорення та осмислення. Зразком організації соціально-просвітницького театру для старшокласників можуть стати «сократівські бесіди», метод діалогу як шлях пошуку істини.

Упродовж навчального року готується 4–6 «діалогів» (вистав-інтеракцій). Пропонуємо такі театралізовані «діалоги»: «Він і вона» (про взаємини між хлопцями й дівчатами); «Наркотики: омини»; «Цигарка: хто вона?»; «Куди веде дружба з алкоголем»; «Громадянином бути зобов'язаний»; «Ми і батьки»; «Закон один для всіх»; «У світі речей» (негативи споживацтва); «Творче дозвілля»; «Майбутня професія»; «Такий багатоликий людський світ» (про міжетнічні взаємини); «Насильство: слабкість чи сила?». Тематика театралізованих «діалогів» може бути набагато ширшою, залежно від зацікавлень самих школярів та творчої спроможності педагогів.

Також вважаємо доцільним використання театральних ігрових методів і прийомів у процесі викладання навчальних дисциплін, адже належне засвоєння знань, насамперед із гуманітарних та суспільствознавчих предметів, є основою соціального розвитку підлітків і старшокласників. Використання театральних засобів завдяки їх емоційно-образній дієвості сприяє міцнішому засвоєнню учнями знань, що робить для них зрозумілішою картину соціального світу. Роль театральної гри школярів у процесі навчання зростає в нинішній ситуації, коли в культурі формується новий тип раціональності, а «в організації розумових процесів зростає роль

пізнавальної діяльності асоціативно-образного типу, механізмів інтуїції (інсайт)» [19, с. 5]. Це зумовлює необхідність більш широкого використання театральних ігрових методів як у вихованні, так і навчанні.

Вважаємо доволі цінними для активізації театральних ігрових діяльностей школярів ідеї соціо-ігрової педагогіки (О. Єршова, В. Букатов), в основі яких – відхід на уроках від абстрактних педагогічних завдань і перенесення уваги на взаємодію, спілкування дітей між собою [11, с. 112–122].

Ми визначаємо найважливіші аспекти потенціалу театральних ігор як засобу соціального розвитку учнів у процесі навчання: а) підвищення ступеня та якості засвоєння матеріалу шляхом його емоційно-почуттєвого освоєння; б) стимулювання розвитку інтересу до конкретних навчальних предметів та певних тем (проблем), завдяки яким педагог розширює знання учнів про навколишній соціум, розвиває їхнє соціальне мислення; в) удосконалення взаємин між учнями й вчителями, утвердження поваги та довіри школярів до педагогів; г) посилення соціально-рольової та соціально-комунікативної функції навчальних предметів (за допомогою театральних засобів здійснюється розвиток навичок соціальної комунікації учнів – розширення їхнього лексичного запасу, оволодіння культурою, красою мовлення (інтонація, вимова, підтекст), становлення соціального інтелекту, вмінь працювати в групі); д) внесення у навчальний процес духу нестандартності, творчості.

Наприклад, у процесі вивчення навчальних дисциплін можна організувати театральні ігрові діяльності школярів за творами: «Княжа Україна» (за поезіями О. Олесь) (історія України); «У театрі Давньої Греції», уривки із трагедії Есхіла «Прометей (всесвітня історія, мистецтво, зарубіжна література); «Слово про Ігорів похід» (за поезіями О. Олесь) (історія України); «Сіркова Січ» (за поезією Л. Горлача) (історія України); «Твої листи завжди пахнуть зов'язаними трояндами» (за творами Лесі Українки) (українська література); інсценізація «Слави золотого зоря», присвячена корифеям українського театру (за книгою М. Кагарлицького «Наодинці з совістю») (художня культура); «Антигона» (Софокл) (художня культура).

Слід вказати на значні можливості для розкриття проблем сучасного соціуму, вироблення у школярів сценаріїв соціальної поведінки сучасної літератури для дітей, насамперед української.

Твори сучасної літератури корисно інсценізувати, щоб занурити сучасного учня в різні життєві колізії, що дасть можливість йому краще пізнавати сучасне соціальне життя з його проблемами, можливостями, ризиками.

Важливим є залучення до театральньо-ігрової діяльності учнів із виявами соціальної дезадаптації. Постійні ризики, що стали характерними для сучасного соціуму і є особливо загрозливими для юної особистості, зумовлюють потребу в профілактиці й терапії соціальної дезадаптації дітей підліткового та старшого шкільного віку, адже саме в ці вікові періоди закладаються основи адекватної соціальної поведінки. Для подолання соціальної дезадаптації школярів необхідно використати можливості соціально здорового театального колективу, який може стати для дітей бажаним середовищем спілкування [24].

Вважаємо, що театральний колектив за правильного педагогічного керівництва замінить дитині асоціальну групу, де вона знаходила самореалізацію й підтримку, водночас якої не змогла віднайти ні в школі, ні в сім'ї. На важливість терапевтичної групової роботи вказують А. Айхінгер та В. Холл, які впродовж багатьох років використовують драматичні техніки в роботі з дітьми з різними психологічними й соціальними проблемами. Вони зазначають, що група є тією соціальною реальністю, яка «дає змогу розвинути соціальну компетентність і успішність» [1, с. 12].

Для роботи з учнями із виявами дезадаптації доречно використовувати всі види театральньо-педагогічних технологій – від традиційних класичних, заснованих на кращих зразках світової й вітчизняної драматургії, до тих, що здійснюються на ідеях психодрами, драмотерапії, арт-терапії, маскотерапії тощо. Переконані, що залучення цієї категорії дітей до театральних занять, побудова комунікативних стосунків на толерантній основі з іншими членами театального колективу, із педагогами сприятиме формуванню в них нових, більш конструктивних поглядів на навколишній соціум, виробленню нових моделей поведінки.

Педагогічно плідним є використання театральньо-педагогічних методів та прийомів у контексті утвердження ідей інклюзивної освіти, спрямованої на навчання й виховання дітей із функціональними обмеженнями разом зі здоровими. Спільна театральньо-ігрова діяльність створює для дітей з функціональними обмеженнями емоційно сприятливе мікросередовище, сприяє розвитку їхньої здатності до належних міжособистісних взаємин,

поліпшуючи в такий спосіб загальне психологічне самопочуття та сприяючи формуванню соціальної компетентності як цих дітей, так і їхніх здорових однолітків.

Театрально-ігрова діяльність, що містить елементи фізичного й соціально-психологічного тренінгу, активізує розумову діяльність дітей із функціональними обмеженнями, розвиває їхню уяву, творчі здібності, допомагає моделювати життєві ситуації, в яких вони зазвичай розгублюються, та вчить використовувати в них відповідні поведінкові тактики.

### **3. Організація та результати експериментальної роботи з формування соціальної компетентності школярів шляхом залучення їх театрально-ігрової діяльності**

У процесі педагогічного експерименту виховна робота, побудована на театрально-ігровій діяльності школярів, спрямовувалась на розвиток трьох компонентів соціальної компетентності особистості – статусно-рольового, ціннісно-диспозиційного та комунікативного, що знаходили відображення у відповідних знаннях, емоціях, навичках, учинках школярів. Через театральну гру, залучаючись до різних форм позанавчальної та навчальної діяльності, учні краще усвідомлювали складність, неоднозначність соціального світу, розширювали знання про нього й набували умінь та навичок ефективної соціальної дії. Педагогічний акцент робився на таких провідних соціальних ролях сучасної особистості, як громадянин, трудівник (учень), член сім'ї, культурний споживача і творець у сфері дозвілля.

Наведемо окремі приклади організації театрально-ігрової діяльності школярів.

Соціально-рольовий спектр життя людини сучасного суспільства розкривався через зміст театральних постановок та систему методів театрально-педагогічної і соціально-виховної діяльності. Для розширення розуміння учнями сутності громадянськості, наближення їх до виконання соціальної ролі громадянина, здійснено підготовку та показ ряду театральних постановок. Робота над міні-п'єсою «Який ти громадянин?» (7-ий клас) ставила перед собою завдання зміцнити в школярів усвідомлення того, що справжній громадянин – це не тільки гарні слова про свій народ, рідний край, Батьківщину (хоча це також важливо), але, насамперед, справи, спрямовані на допомогу іншим людям, своєму рідному місту (селу), довколишній природі тощо. Постановка міні-спектаклю стала

частиною виховного заходу «Я – громадянин України». У процесі обговорення театральної постановки дітям ставилися запитання: «Яку б оцінку, як громадянину, ви б поставили Славку? Чи схожі ви інколи на цього героя? Які ознаки того, що Славко не є справжнім громадянином?» Дітям також було запропоновано прочитати прислів'я і приказки про любов до рідного краю, а потім визначити, які з них були найвлучнішими (ними стали такі народні вислови: «Де рідний край, там і рай»; «Кожному мила своя сторона»; «Як будеш різної землі триматися, то будеш від неї сили набиратися»; «Людина без рідної землі, як соловей без гнізда»; «Грудка рідної землі дорожча за золото»). Наприкінці заходу педагог порадив учням зініціювати такі справи, що свідчили б про громадянську позицію класу. Діти запропонували для цього підготовку вистави для учнів молодших класів, участь в озелененні класу та школи, підготовку подарунків (власними руками) ветеранам війни та праці та ін.

Значна увага приділялася профілактиці відхилень у соціальній поведінці школярів (тютюнокуріння, вживання алкоголю, анти-правна поведінка тощо). Обов'язковим елементом підготовки та показу профілактичних спектаклів були бесіди про шкоду тютюну, алкоголю, виготовлення плакатів, малюнків. Перед показом спектаклю «Ріпка» педагог звертається до зали: «Всі ми знаємо народну казку «Ріпка». Вона розповідає про те, як дід, баба та інші герої намагались вирвати ріпку, але без допомоги мишки не могли з цією роботою справитись. А ми сьогодні у своїй невеликій виставі хочемо показати, чому ж ці герої виявилися безсилими. Ви ж після перегляду висловіте свої думки з приводу цього». Після вистави проводилась бесіда з присутніми дітьми за такими запитаннями: «Чи знаєте ви випадки, коли спиртні напої погіршували здоров'я людей, не давали можливості справлятися зі справою, за яку вони бралися? Чи відомо вам про вживання алкоголю школярами? Скажіть, а чи варто себе наражати на небезпеку, адже можна втратити здоров'я, не здійснити свої мрії?». Педагог вивішує плакат, на якому чорними літерами написано слово «Алкоголь», роздає дітям невеличкі аркуші паперу і запитує: «Якими словами можна охарактеризувати слово «алкоголь»? (діти називають слова: важкий, темний, падати, кричати, сваритися, битися та ін.). Запишіть їх. Скажіть, ці слова вам подобаються? Ні? Я пропоную розірвати аркуші з цими словами і викинути у смітник». Замість плаката із словом «алкоголь» вчитель вішає плакат із словом «здоров'я», написаного яскравими літерами: «Алкоголю ми протиставляємо здоров'я.

А якими словами ми можемо охарактеризувати здоров'я?» (відповіді дітей: сильний, радісний, веселий, перемагати та ін.).

Увага приділялася також розвитку комунікативної культури школярів, насамперед збагаченню лексичного запасу, емоційній виразності мовлення, його логіці, необхідності боротьби із забрудненням мови лайливими словами. На усвідомлення важливості володіння мовним багатством спрямовувалась театральна постановка «Світла душа», що стала складовою виховного заходу «Краса мови – це сьогодні важливо?». Старшокласники висловили своє ставлення до основної ідеї міні-п'єси – світла душа людини відображається насамперед у світлому слові. Більшість учнів погодилася з думкою героїні п'єси: «Однозначно – світла душа не може проявлятися у словах грубих, лайливих. Коли я їх чую, то здається, що вони перетворюються у клубки сірого важкого диму, які не дають дихати. Хочеться від них пошвидше відбігти». Із школярами проведена дискусія за такими запитаннями: «Чи може людина з низькою мовною культурою досягнути життєвого успіху?»; «Чи будете ви дружити з тими, хто лається?»; «Грубі слова – це ознака сили чи слабості?» та ін. Школярі у процесі дискусії приходили до думки, що повноцінне життя в сучасному соціумі вимагає значних зусиль кожної людини щодо оволодіння різними аспектами культури мови – розширення словникового запасу, збагачення мови фразеологізмами, образними порівняннями, правильною інтонацією, чіткою дикцією, контролем над мімікою, жестами, що супроводжують мовлення, тощо.

Коротко розкриємо результати організації театральної-ігрової діяльності школярів (окремо учнів молодшого підліткового віку, старшого підліткового віку і старшокласників).

Залучення дітей молодшого підліткового віку до театральної-ігрової діяльності та пов'язаної з нею соціально практичної, творчої роботи принесло помітні результати. В учнів розширилися знання про соціальні ролі, передусім про роль учня (трудівника) (необхідність здобувати знання, поважати працю інших), учасника культурного дозвілля (без тютюну, алкоголю), насиченого творчими заняттями, зокрема, пов'язаними з народними традиціями та обрядами, роль відповідальних сина чи дочки, які люблять своїх батьків і допомагають їм.

Збагатився ціннісний складник внутрішнього світу учнів. Вони більшою мірою стали усвідомлювати потребу в дружбі, співпраці один з одним, толерантності у ставленні одне до одного,

відповідальності за своє життя й життя інших, зміцніли їхні вміння обстоювати власну позицію, зросли самостійність та асертивність.

Суттєво вдосконалилися комунікативні здібності молодших підлітків, зокрема зріс словниковий запас, покращилися вимова й інтонаційна образність мовлення, і не тільки в навчальній діяльності, а й у повсякденному спілкуванні. Розвинулися також елементи соціального інтелекту: краще розуміння співрозмовника, вміння оцінювати його за одягом, рухами, висловлюваннями. Удосконалились уміння працювати в групі, вислуховувати один одного, не перериваючи, разом виробляти мету діяльності й доводити її до завершення.

У результаті театральної-ігрової роботи в старших підлітків почіткішали уявлення про соціальні ролі громадянина, майбутні сімейні ролі, тобто розуміння вимог до чоловіка й дружини, емоційно збагатилося ставлення до осіб протилежної статі, відповідальнішим стало виконання ролей сина (дочки), онука (онучки). Поглибилось також усвідомлення підлітками необхідності підготовки до майбутньої професійної діяльності, виконання соціальної ролі трудівника. Школярі продемонстрували здатність аналізувати власні здібності, називали ширшу палітру якостей, що, на їхню думку, сприятимуть їм у майбутній трудовій діяльності.

Різноманітнішою й більш творчою стала змістова наповненість дозвілля старших підлітків. Хоча вільний час школярів зазвичай заповнюється спілкуванням з друзями, переглядом телепрограм, комп'ютерними іграми тощо, час на творчі види занять (читання художньої літератури, заняття в гуртках, зокрема драматичного напрямку, образотворча, художньо-прикладна творчість та ін.) суттєво зріс – до 35%.

Позитивні зрушення виявлено у ставленні старших підлітків до таких негативних звичок, як куріння, вживання алкоголю й наркотиків. Зазначимо також, що під впливом театральної-ігрових методик соціально-компетентнісного спрямування суттєво підвищилася оцінка старшими підлітками власного дозвілля. 74% її учасників відповіли, що проведення власного дозвілля їм подобається, 21% – що дозвілля подобається певною мірою. Отже, можемо зробити висновок, що заповнення дозвілля різноманітними творчими заняттями, театральної-ігровою діяльністю, іншими суспільно-корисними справами позитивно впливає на почуттєво-емоційний стан дітей.

У результаті аналізу твору «Що для мене є найважливішим у житті?», який писали учні, було з'ясовано, що цінності особистого



життя (батьки, родина, життя, здоров'я, друзі) займають провідне місце в їхньому ціннісному полі – 51%. Разом із тим більший відсоток у ціннісному полі учнів (ніж раніше) становлять моральні цінності – 9,5%, художньо-естетичні – 9%, суспільно-громадянські – 7,2%.

Вивчення цінностей за методикою М. Рокіча [35] підтвердило, що цінності особистого життя (сім'я, здоров'я, друзі) залишаються пріоритетними для старших підлітків. Водночас такі цінності, як творчість, мистецтво в ієрархії цінностей підлітків почали займати вищі позиції, ніж це було раніше.

Робота старших підлітків над розв'язанням тестових завдань [17, с. 314–351], які дають змогу визначати ступінь розвиненості комунікативного компонента соціальної компетентності особистості, показала, що рівень конфліктності в учнів знизився, вони виявляють більшу толерантність у розв'язанні конфліктів. Можна зробити висновок, що учні демонструють готовність до більш збалансованої міжособистісної взаємодії, здатність до групової роботи, яка передбачає насамперед спрямованість на співпрацю.

Зросла мовна культура дітей, які були залучені до різних форм і видів театральної творчості. Мовлення таких учнів стало лексично багатшим, чіткішим, менш засміченим словами-паразитами. Вони продемонстрували себе уважнішими слухачами, ніж учні, які не брали участі в педагогічно організованій театрально-ігровій діяльності. Учні почали звертати більше уваги на невербальне вираження як своєї особистості, так і інших людей, що зумовило підвищення їхнього соціального інтелекту.

Діти, яких ми зарахували до групи рівня соціальної компетентності, беруть участь у громадській роботі, є лідерами в організації цікавих підліткових справ, розв'язанні учнівських проблем, цікавляться суспільно-громадськими процесами та беруть у них активну участь, уміють змістовно наповнити своє дозвілля. У міжособистісній взаємодії вони виявляють такі соціально-психологічні властивості своєї особистості, як асертивність, атракція, афіліація, що знаходить відображення у дружньому ставленні до ровесників, умінні працювати в групі, підтримці один одного тощо.

Зацікавленість суспільним життям у старших школярів під впливом театрально-ігрової діяльності соціально-проблемного змісту є набагато вищою, ніж у дітей, які не залучені до неї.

Щодо готовності виконувати в майбутньому роль трудівника, треба відзначити, що учні стали більш усвідомлено підходити до

вибору своєї майбутньої професії, розуміють важливість вивчення власних здібностей та необхідності їх розвитку з метою підготовки до обраної професійної діяльності.

Сімейно-рольовий аспект соціальної компетентності старшокласників визначався за ступенем виконання ролі сина (дочки), ставленням до осіб протилежної статі, готовністю до виконання в майбутньому ролі члена подружжя.

Учні демонструють більш виражене негативне ставлення до таких суспільно та особистісно шкідливих практик, як вживання алкоголю, наркотиків, куріння. Дозвілля учнів характеризується більшою насиченістю суспільно-творчими видами занять. Вони пишуть сценарії до свят, що відбуваються в школі (класі), беруть участь у громадській діяльності, різноманітній гуртковій роботі, зокрема театрального напрямку. Отже, дозвілля учнів є духовно та творчо наповненим, впливаючи на становлення їхньої належної статусності, сприяючи формуванню позитивного психологічного та соціального самопочуття.

На основі проведеного аналізу робимо висновок, що під впливом виховної роботи, яка ґрунтувалася на організації різних форм та видів театральної-ігрової діяльності старшокласників, сформованість статусно-рольового компонента соціальної компетентності учнів стала вищою.

Коротко схарактеризуємо сформованість ціннісно-диспозиційного компонента соціальної компетентності старшокласників. Застосування методики М. Рокича [35] дало можливість з'ясувати, що провідними цінностями є цінності здоров'я, наявності хороших та вірних друзів, щасливого сімейного життя. Проте вище місце в ієрархії цінностей школярів стали займати цінності суспільного визнання, свободи, щастя інших, творчості, краси природи та мистецтва. Ціннісно-диспозиційний світ старшокласників характеризується відчутнішим просоціальним вектором, що є основою для налагодження гармонійних міжособистісних взаємин школярів, спрямовуючи їх на удосконалення соціального середовища, де здійснюється їхнє соціальне буття.

Розвиненість комунікативного компонента соціальної компетентності у школярів відчутно покращилась. Школярі за мімікою, жестами, поглядом, одягом вміють краще визначати рід занять людини, риси її характеру, її емоційну спрямованість у взаємодії з партнером, правильно встановлювати вид темпераменту як власного, так і інших людей, на основі чого вибудовувати свою лінію

поведінки у міжособистісній взаємодії. Слід зауважити, що досить істотно покращилася мовна культура старшокласників, розширився їхній лексичний запас, зросла чіткість мовлення та збагатилась його інтонаційна забарвленість. Також підвищилась асертивність (впевненість) старшокласників, виробилися навички самопрезентації, зміцніли переконання учнів у їх необхідності для успішної самореалізації в сучасному соціумі.

Отже, отримані результати показали ефективність впливу театральної-ігрової діяльності учнів підліткового та старшого шкільного віку на становлення їхньої соціальної компетентності.

### **Висновки**

Ускладненість сучасного суспільства, зростання числа ризиків, що постають перед його членами, зумовлюють необхідність досягнення ними соціальної компетентності, яка є підґрунтям різнобічної реалізації як окремої особистості, так і повноцінного функціонування суспільного організму.

Соціальну компетентність визначено цілісним інтегративним особистісним утворенням, сукупністю соціальних знань, вмінь, цінностей, що забезпечують гармонійну взаємодію людини і суспільства (насамперед шляхом засвоєння провідних соціальних ролей, ефективного розв'язання соціально-проблемних ситуацій).

У структуру соціальної компетентності особистості включено статусно-рольовий компонент (формується під впливом вимог суспільства до своїх членів задля належного суспільного відтворення та функціонування), ціннісно-диспозиційний (формується на основі інтеріоризації особистістю соціальних цінностей та норм) та комунікативний, що включає способи соціальної взаємодії, які сприяють виконанню соціальних ролей та утвердженню соціальних цінностей.

Висвітлено потенціал театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності школярів та розкрито напрями театральної-педагогічної роботи з формування соціальної компетентності підлітків і старшокласників: організація театральної-ігрової діяльності учнів шляхом підготовки спектаклів за драматичними творами, літературними композиціями; функціонування шкільного соціально-центрованого театру, що звертається до проблем суспільства, соціально-групових питань, які є безпосередньо дотичними до інтересів школярів, дають їм матеріал для роздумів про стан соціуму та власне місце в ньому; використання

театрально-ігрових методів та прийомів у процесі вивчення навчальних дисциплін, що сприяє поглибленню компетентнісної дієвості навчальних предметів; залучення до театрально-ігрової діяльності школярів, які мають вияви дезадаптації, як спосіб сприяння їм у налагодженні нормальних відносин із соціальним середовищем.

Організація театрально-ігрової діяльності учнів підліткового та старшого шкільного віку за запропонованою нами методикою засвідчила ефективність цього засобу у формуванні соціальної компетентності школярів.

### Література

1. Айхингер А., Холл В. Психодрама в детской групповой терапии / пер. с нем. Москва : Генезис, 2003. 256 с.
2. Андерсен-Уоррен М. Грейнджер Р. Драматерапия / пер. с англ. А. И. Копытина. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
3. Андреева И. М. Взаимосвязь театра и театрализованного сознания в социуме : дис. ... д-ра филос. наук : спец. 24.00.01 / Краснодарский гос. ун-т культуры и искусств. Краснодар, 2006. 254 с.
4. Бабосов Е. М. Общая социология : учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., стер. Минск : «ТетраСистемс», 2004. 640 с.
5. Басалаев С. Н. От игровой природы театра к жизненной реальности. *Мир науки, культуры, образования*. 2011. № 5 (30). С. 386–387.
6. Бергер П. Л. Общество в человеке. *Кравченко А. И. Социология : хрестоматия для вузов*. Москва : Академ. Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2002. С. 527–544.
7. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-методич. посіб. : у 2-х кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
8. Богданова О. А. Создание условий формирования адекватной самооценки подростков в процессе внеучебной театральной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Моск. город. пед. ун-т. Москва, 2006. 198 с.
9. Гашкова Е. М. От серьёза символов к символической серьёзности (театр и театральность в XX веке). *Метафизические исследования*. 1997. Вып. 5. Культура. Альманах Лаборатории Метафизических Исследований при Филос. факультете СПбГУ. С. 85–95.
10. Глозман Ж. М. Общение и здоровье личности : учеб. пособие для студент. высш. учеб. заведений. Москва : Издат. центр «Академия», 2002. 208 с.

11. Ершова А. П., Букатов В. М. Режиссура урока, общения и поведения учителя : пособие для учителя. 2-е изд., исправ. и доп. Москва : Моск. психолого-соц. ин-т : Флинта, 1998. 232 с.

12. Кон И. С. Люди и роли. *Новый мир*. 1970. № 12. С. 168–191.

13. Коханая О. Е. Социокультурные функции детского и молодёжного театра : автореф. дис. ... д-ра культурологии : 24.00.01. Моск. гос. ун-т культуры и искусств. Москва, 2009. 45 с.

14. Лапина О. А. Школьный театр в системе культуры и образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2000. 168 с.

15. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / пер. с нем.; общ. ред. Е. В. Лопухиной и А. Б. Холмогоровой. Москва : Издат. группа «Прогресс», «Универс», 1994. 352 с.

16. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. URL: <http://mary1982.narod.ru/leontiev.html> (дата обращения : 30.09.2021).

17. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навч. посіб. Київ : ВД «Професіонал», 2006. 416 с.

18. Майерс Д. Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 732 с.

19. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.

20. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студентов вузов. 4-е изд., стереотип. Москва : Изд. центр «Академия», 1999. 456 с.

21. Немов Р. С. Психология : в 3-х кн. Москва : Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 1998. Кн. 2 : Психология образования : учеб. для студентов высш. учеб. заведений. 3-е изд. 608 с.

22. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : у 2-х кн. Київ : Либідь, 2004. Кн. 1. : Соціальна психологія особистості і спілкування : підруч. для студентів вищ. навч. закладів. 576 с.

23. Савосина Е. А. Репрезентация социального театра как формы социальной работы с молодежью в социальных сетях. *Концепт* : научно-методический электронный журнал. 2016. Т. 11. С. 3281–3285. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86692.htm> (дата обращения : 25.10.2021).

24. Сайкина Л. В. Технологии социально-культурной анимации в процессе коррекции девиантного поведения подростков : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.05 / Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2007. 213 с.

25. Сергиенко И. М. Интерактивный психологический театр: метод профилактики негативных явлений в среде молодежи : учеб. пособие. Черкассы : Изд-во ЧНУ, 2009. 100 с.

26. Синявская Я. Социальный театр как форма профилактики девиантного поведения подростков. *Весна науки – 2014* : материалы межвузовской научно-практической конференции «Современные проблемы гуманитарных наук» (Санкт-Петербург, 17 апреля 2014 г.). Санкт-Петербург : Знание, ИВЭСЭП, 2014. С. 110–114.

27. Современные концепции эстетического воспитания : (Теория и практика) / отв. ред. Н. И. Киященко. Москва : ИФРАН, 1998. 301 с.

28. Станиславский К. С. Собрание сочинений : в 9-ти т. / редкол. : О. Н. Ефремов (гл. ред.) и др. Т. 2. Работа актера над собой. Часть 1. Работа над собой в творческом процессе переживания : дневник ученика. Москва : Искусство, 1989. 511 с.

29. Степаненко М. Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Харків. ун-т Повітряних Сил ім. Івана Кожедуба. Харків, 2006. 19 с.

30. Театр в школе : сб. пьес / вступ. ст. В. Розентуллера. Москва : Парсифаль, 1996. 256 с.

31. Хломов К. Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития. *Психологическая наука и образование*. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Hlomov.phtml> (Дата обращения: 25.10.2021).

32. Шахрай В.М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.05; 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2016. 540 с.

33. Шахрай В.М. Формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва / Ін-т проблем виховання НАПН України. Біла Церква : Вид. Пшонківський О. В., 2016. 404 с.

34. Шпет Г. Г. Театр как искусство. *Психологические исследования*. 2009. Appendix 2(4). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/appendix2-4/59-shpet-theater-4a.html> (дата обращения: 25.10.2021).

35. Rokeach M. The nature of human values. New York : Free Press, 1973. 438 p.

## **РОЗДІЛ 4. СУЧАСНІ ЄВРОПЕЙСЬКІ ТА СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-26>

**Гурін Р. С.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*доцент кафедри педагогіки*

*Південноукраїнський національний педагогічний університет*

*імені К. Д. Ушинського*

*м. Одеса*

### **ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*Дослідження присвячено аналізу проблеми впливу психологічної культури на професійне становлення майбутніх учителів. Проведена теоретична робота дала можливість визначити низку концепцій, які характеризують поняття «культура» та різняться відмінними рисами визначень зазначеного феномена. Охарактеризовано функції та форми культури. Теоретичний аналіз джерел наукової розвідки дозволив з'ясувати, що психологічна культура є ядром загальної культури людини та виступає внутрішнім контуром. Систематизація наукового пошуку за предметом дослідження надала можливість визначити психологічну культуру майбутніх учителів як інтегративне утворення, що включає психологічні властивості, психологічне здоров'я, єдність досвіду, світогляду, яка також є критерієм загальної зрілості особистості. Визначено та охарактеризовано змістовне наповнення наукової категорії «особистісна зрілість». Розглядаючи особистісну зрілість як цілісний системний феномен було встановлено, що механізмами формування структурних елементів особистісної зрілості майбутніх учителів є розвиток емоційного інтелекту, критичного мислення та морально-вольових якостей. Упродовж дослідження доведено, що рівні*

*розвитку емоційного інтелекту, морально-вольових якостей та критичного мислення впливають на успішність професійного становлення майбутніх учителів, яке проявляється в їхніх навчальних досягненнях.*

### **Вступ**

Епоха глобальних світових змін ставить кожную людину перед вибором і самовизначенням в особистих цінностях, культурі, місці у суспільному житті та професії зокрема. За таких умов сучасна освіта стає одним із найважливіших чинників науково-технічного прогресу, а вчитель, як її творець і транслятор культурних надбань, привертає особливу увагу суспільства, науковців і практиків. Розв'язання зазначеної проблеми полягає у невідповідності між зростаючою соціальною потребою у психологічно підготовлених майбутніх учителів та недостатнім науково-методичним обґрунтуванням розвитку їхньої психологічної культури під час професійного становлення, яке б урахувало внутрішні, істотні чинники цього процесу.

Спираючись на завдання й заходи, що відображені в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», проблема визначення ролі психологічної культури в професійній діяльності сучасного вчителя не викликає сумніву.

Різні аспекти професійної діяльності вчителя та підготовки до неї розглядали такі вчені: С. Архангельський, І. Богданова, А. Богуш, Н. Гузій, Р. Гуревич, М. Євтух, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, Л. Кондрашова, Н. Мітіна, О. Семенов, В. Сластьонін, М. Смітанський, М. Солдатенко, Р. Хмелюк, О. Цокур, І. Шарабура та ін. Пошуки нових підходів у визначенні цілей освіти й способів їх досягнення в контексті культуровідповідності висвітлено в працях: В. Андрущенко, Г. Балла, І. Беха, Є. Бондаревської, О. Газмана, Б. Гершунського, В. Гриньової, А. Коломієць, М. Євтуха, О. Мудрик, Н. Ничкало, С. Сисоевої, Л. Хомич та ін. Проблема формування психологічної культури вчителя вивчалася низкою дослідників: В. Войтко, І. Пасічник, О. Проскура, Р. Скульський та ін. Як самостійний психологічний феномен психологічна культура визначена в дослідженнях А. Деркача, Л. Колмогорової, В. Семікіна та ін. Проте, вченими здебільшого досліджується саме процес її формування, тоді як чинник професійного становлення майбутніх учителів на



сьогодні психологічну культуру досліджено недостатньо, що також засвідчує актуальність зазначеної проблеми.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні категорії «психологічна культура» у психолого-педагогічній літературі та експериментальному апробуванні її впливу на професійне становлення майбутніх учителів. Для досягнення мети дослідження необхідно було вирішити такі завдання, як: визначити зміст та сутність феномену «психологічна культура» в психолого-педагогічній літературі; експериментально перевірити вплив психологічної культури на професійне становлення майбутніх учителів. Під час розв'язання окреслених завдань та досягнення мети використано загальнонаукові методи теоретичного рівня: вивчення й аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з об'єкту та предмету дослідження; проведення кількісного та якісного аналізу результатів дослідження з використанням методів математичної статистики для визначення ефективності впливу психологічної культури на професійне становлення майбутніх учителів.

### **1. Логіка категоріального аналізу феномена «психологічна культура»**

Огляд наукового фонду з проблеми формування психологічної культури майбутніх учителів та її впливу на їхнє професійне становлення у вітчизняній та зарубіжній літературі дозволив з'ясувати факт про те, що зазначене питання потребує ретельного вивчення сутності та змісту дефініцій «культура» та «психологічна культура». Тому пропонуємо до розгляду, насамперед, змістовне наповнення цих дефініцій, що існують в педагогічних джерелах.

У довідниковій літературі культура визначається як сукупність матеріальних і духовних надбань, комплекс характерних інтелектуальних та емоційних рис суспільства, що включає в себе не лише різні мистецтва, але й спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традицій і вірувань [21]; діяльність людей із відтворення та оновлення соціального буття, включених у цю діяльність, її продукти та результати [48].

Теоретичний аналіз джерел наукової розвідки дозволив з'ясувати, що культура – поняття багатогранне, має велику кількість визначень і тлумачень та при цьому характеризується дослідниками (Т. Гриценко [9], М. Кагана [14], К. Прокоф'єва [36], О. Столяренко [45] та ін.) у такий спосіб, як: система матеріальних і духовних

цінностей; результат розвитку особистості; форма діяльності; система нормативних орієнтацій; система цінностей особистості та суспільства в цілому; світ, наповнений людським змістом.

Проведена теоретична робота дала можливість визначити низку концепцій, які характеризують поняття «культура» та різняться відмінними рисами визначень зазначеного феномена: онтологічна – розглядає культуру як зміст соціального життя, штучний світ, створений людством; аксіологічна – характеризує культуру як ціннісно-сміслові основи діяльності, поведінки та спілкування людей; гносеологічна – виокремлює культуру як пам'ять, досвід людства, інформаційний простір епохи; антропологічна – визначає культуру як втілення сутності людини, її ментальності, своєрідності відношення до світу та життя [36].

В аспекті дослідження слушним є позиція М. Кагана, в якій автор пропонує розглядати феномен «культура» в ракурсі трьох модальностей: людської (культура представлена як культурний потенціал людини, що виступає як творець культури та її творчості); процесуально-діяльнісної (культура виступає як способи людської діяльності, опредмечення, розпредмечення та спілкування людей, учасників обох процесів); предметної (культура характеризує багатоманітність матеріальних, духовних, художніх творів, що є «другою природою» явищ) [14].

У педагогіці культура виступає сенсоутворювальним чинником та розподіляється на такі види, як: елітарна та масова, духовна й матеріальна, народна й особистісна, національна, мовна, культура мовлення, інформаційна, поведінкова, культура спілкування, читання, емоційна й інтелектуальна, фізична культура та ін. [19]. З іншого боку, в характеристиці культури виокремлено такі підгрупи: побутова (особливості народів певної території); політична (фактор, обумовлений соціально-економічними відносинами різних народів у різні часи); правова (рівень упорядкування правових відносин); художньо-творча (багатоаспектність, багатовимірність людської художньої діяльності); технічна (взаємозв'язок людини та машини); виробнича (етичні відносини між членами виробничих колективів).

Розглядаючи сутність зазначено феномену вважаємо за необхідне наголосити на функціях і формах прояву культури. Так, до важливих функцій культури вчені (Т. Гриценко, С. Гриценко, А. Кондратюк та ін.) відносять: людинотворчу (засвоюючи досягнення культури, людина пізнає себе, визначає своє місце в суспільстві, світі, мету свого життя); інформативну (збагачення людини попереднім

досвідом); регулятивну (завдяки нормам і правилам відбувається організація спільного проживання людей); аксіологічну (встановлення ціннісних пріоритетів); гедоністичну (спрямування на отримання задоволення, насолоди) [9]. Виокремлюючи форми прояву культури, Б. Єрасов зауважує на: релігії, праві, науці, подіях, художній продукції, процесах суспільства, окремих індивідах, господарському, соціальному, політичному житті людей зокрема [12].

В межах об'єкту дослідження та ефективності формування культури під час підготовки здобувачів вищої освіти слухним є наукові роздуми В. Радкевича, в яких автором доведена реалізація таких парадигм, як:

- культурної (цінності культуровідповідної освіти, що спрямовані на активне усвідомлення майбутніми вчителями способів поведінки, діяльності, творчої взаємодії, співробітництва, культурного розвитку, самореалізації в освітньому середовищі);
- соціокультурної (зумовлює необхідність оволодіння майбутніми учителями професією як культурно-історичною моделлю діяльності людини);
- соціо професійної (професіоналізм педагогічної діяльності виступає важливою умовою соціального захисту майбутніх учителів, їхньої конкурентоздатності на ринку праці);
- суб'єктнодіяльнісної (формування професіоналізму на основі створення умов, що забезпечують розвиток особистості майбутнього вчителя, як творчого суб'єкта професійно-педагогічної діяльності);
- особистісно орієнтованої (спрямована на розвиток особистості майбутніх учителів та реалізацію особистісно орієнтованих цілей навчання, виховання, повагу до загальнокультурних цінностей, народних традицій, до людей, до себе;
- когнітивної (забезпечується проектування навчальної діяльності, її відображення в навчальних програмах, підручниках, навчальних, методичних посібниках);
- функціональної (забезпечує підготовку майбутніх учителів до професійної діяльності з урахуванням соціально-економічних вимог, особистісного і суб'єктного розвитку);
- компетентнісної (передбачає випереджувальне оновлення змісту, форм навчання, соціалізацію особистості майбутнього вчителя в культурно-освітньому й професійному середовищі, формування педагогічного мислення, комунікабельності, готовності до особистісного, професійного самовизначення в умовах полікультурної взаємодії [37].

Відтак, спираючись на предмет дослідження, зауважимо, що психологічна культура є ядром загальної культури людини та виступає внутрішнім контуром.

Загальні підходи до вивчення психологічної культури особистості та професіоналу відображено в дослідженнях Б. Ананьєва, М. Басова, О. Бодальова, Л. Виготського, В. Дружиніна, М. Іванова, Є. Клімова, М. Обозова, К. Роджерса, С. Рубінштейна, В. Семікіна та ін.). Роль психологічної культури в професійній діяльності вчителя, забезпеченні ефективної взаємодії, взаєморозумінні та співпраці, соціокультурній детермінації життєвого самовизначення, гармонізації внутрішнього світу вивчали А. Деркач, В. Зазикін, В. Зінченко, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Петровский та ін.

Аналіз наукового фонду надав можливість встановити, що науковці тлумачать сутність психологічної культури як: частину загальної культури людини, як члена родини, громадянина, фахівця, що передбачає засвоєння ним системи знань у галузі наукової психології, основних умінь у справі розуміння особливостей психіки і використання цих знань в буденному житті, в самоосвіті та професійній діяльності (за Є. Клімовим [17]); комплекс культурно-психологічних прагнень, що активно реалізуються у відповідних уміннях (за О. Мотковим [26]); культура створення і сприйняття психологічних явищ життя, ставлення людини до дійсності, з точки зору психологічних законів розвитку особистості й суспільства, психоаналітична властивість особистості по відношенню до себе і відповідно цим феноменам вдосконалення своїх особистісних властивостей та якостей, що сприяють ефективній життєдіяльності (за Ф. Мухаметзяною [27]); комплекс розвинених спеціальних потреб, здібностей та вмінь людини. З іншого боку це продукт соціалізації, освіти, виховання й самовиховання особистості (за В. Семікіним [41]); психологічна освіченість людини у поєднанні з готовністю й умінням використовувати її в повсякденному житті з метою самопізнання, підвищенні ефективності спілкування і самовдосконалення (за М. Хатуєвою [49]); інтеграційне новоутворення особистості, яке охоплює взаємозв'язані психологічні властивості, є ядром структури професійно-важливих якостей, виконує ціннісно-регулятивну функцію психіки в професійній діяльності та забезпечує високий рівень її успішності, а також саморозвиток і самореалізацію особистості як у професії, так і в межах життєвої стратегії в цілому (за Н. Певзнер [33]).

Варто наголосити, що психологічну культуру нерідко ототожнюють з педагогічною. Педагогічна культура найчастіше

розглядається у дослідженнях, присвячених аналізу особливостей педагогічної діяльності, вивченню педагогічних здібностей, педагогічної майстерності вчителя, способом життєдіяльності, інструментом реалізації індивідуальних творчих сил у людській діяльності (А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.) [33].

Автори Є. Бондаревська (2000), О. Булкін (2003), І. Відт (2002), Є. Захарченко (2002) та ін. розглядають педагогічну культуру як складну відкриту систему, що самоорганізується, інформаційно забезпечується та спрямовується наукою, мистецтвом, релігією, морально-етичними постулатами суспільства, практичним досвідом людства. Водночас, вона репродукує і транслює новим поколінням духовно-естетичні, морально-етичні цінності окремої людини, суспільства, нації і всього людства.

В контексті дослідження слушним є погляди З. Паршикової [32], в яких авторка розглядає педагогічну культуру як явище, що існує на рівні суспільства і сформовано в конкретних історичних і соціально-культурних умовах. За змістом вона є сукупністю найбільш поширених знань про навчання і виховання, особливості педагогічних практик; наявні норми і традиції виховання, в т. ч. суспільного, сімейного тощо. У конкретному закладі освіти також діє певна педагогічна культура – сукупність етичних, психологічних і професійних позицій, підходів і методів. Нарешті, кожний педагог, учитель або вихователь є носієм власної педагогічної культури – сукупності особистих професійних настанов, принципів, прийомів, вироблених на основі досвіду й майстерності та відтворюваних у професійній діяльності. За визначенням автора «педагогічна культура – це деяка сукупність (подекуди не просто сума, а система, відкрита або закрита) ціннісних ставлень до освіти і дитини, які наочно і практично реалізуються в освітніх процесах. Показниками педагогічної культури (в різних її формах) є стан і якість освіти, рівень її у суспільстві, культура організації освіти в конкретній школі, майстерність окремого педагога, комунікативна культура». На думку вченої доцільно характеризувати сучасний стан педагогічної культури за такими змінами: у навчанні – це індивідуалізація освіти через саморозвиток, навчання зі спіранням на особистісне знання, суб'єктний досвід, індивідуальну зацікавленість, включеність у мультикультурне співтовариство, формування толерантності; продуктивна соціалізація через професійну орієнтацію та практичне (продуктивне) оволодіння елементарними методами і засобами діяльності в різних сферах соціальної дії;

вихованні – демонстрація, критичне осмислення загальноприйнятих гуманістичних цінностей та норм поваги до особистості; ставлення до природи, культурної різноманітності; розвиток самостійності, незалежності дитини, здібності до етичного вчинку і моральності поведінки; педагогічній підтримці – це підтримка в дитині всіх проявів самовизначення, самопізнання, саморозвитку, самореалізації; турбота про комфортабельні умови його життєдіяльності в школі; захист його свобод і прав; допомога у вирішенні індивідуальних проблем. Вчена визначає такі основні напрямки, у яких відбито три глобальні плани розгляду культури майбутнього вчителя, як: план культури особистості, план культури діяльності і план культури соціальної взаємодії. У плані особистості це наступні напрями: культура відношення і культура саморегуляції; у плані діяльності – культура інтелектуальної діяльності та культура предметної діяльності; у плані соціальної взаємодії – культура поведінки й культура спілкування [32].

Отже, в цій концепції акцент робиться на тому, що педагогічна культура пов'язується не стільки з предметним змістом навчальних дисциплін, скільки з прийомами і методами позиціонування у взаємодії з дітьми, міжособистісної взаємодії у спілкуванні та співпраці.

Відповідно до загальної та універсальної структури культури, сутність педагогічної культури починає оформлятися і виявляти себе у: навченій та вихованій відповідно до різноманітних потреб та інтересів певних соціальних груп людини, здатної активно прилучатися до їхньої життєдіяльності; традиціях сімейного, релігійного, конфесійного, ремісничого та іншого виховання, що склалися у межах певних соціальних груп і виявляли особливості їхнього світогляду, мислення, ставлення до довкілля й самої людини; цінностях, що визначали доцільність і спрямованість навчання і виховання людини в різних соціальних умовах; певних правилах поведінки між учителем і учнями, вчителем і батьками, вчителем і соціальною групою, що залучала його до педагогічної діяльності; спеціальній мові, термінології, що кодувала зміст педагогічної діяльності у творах народної педагогіки, наукових, релігійних, філософських трактатах і розкривала певний погляд на призначення людини навченої та вихованої, сутність педагогічної діяльності та вимоги щодо її організації.

Відтак, в контексті послідовності становлення культури як унікального й універсального явища, педагогічна культура за своєю

сутністю конкретизує цей шлях, надаючи всім його складовим особливого педагогічного змісту і сенсу. За своєю сутністю педагогічна культура є одним із способів задоволення первісних соціальних потреб людини, зумовлених її існуванням як члену роду, сім'ї, общини, конфесії тощо.

У педагогічній культурі закріплюється, зберігається і передається іншим поколінням досвід життєдіяльності людини в певних соціальних ролях: дитина, жінка, чоловік, член родини, господарства, роду, церкви, місцевої (сільської) спільноти та інших. Усвідомлення досвіду життєдіяльності в соціумі стає підставою для визначення змісту діяльності вчителя та цінності її результатів [31].

Але поряд з цим, Є. Бондаревська зазначає, що висока педагогічна культура має розглядатись як головна характеристика особистості, діяльності й педагогічного спілкування учителя. Вона реалізується як динамічна система педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності, особистих досягнень учителя у створенні зразків педагогічної практики та їхньої цінності з позиції людини культури [4]. Вчена підкреслює, що культурного, з погляду норм педагогічної професії, вчителя характеризує:

- пошана гідності іншої людини, вихованця, який навчається, і збереження власної гідності в різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії (побутового, професійного, суспільного), тобто культура особистості, саморегуляції;
- адекватність (зовнішній вигляд, манера поведінки, спілкування) у ситуаціях побутової, професійної, суспільної взаємодії, тобто культура побуту, праці, відпочинку, здорового способу життя, спілкування;
- дотримання етно-соціокультурних традицій, звичаїв, норм, етикету в моно- і мультикультурній взаємодії, тобто культура нормативної поведінки, етикету, відношення, соціальної взаємодії в полікультурному просторі;
- актуальна готовність використання індивідуального фонду знань (гуманітарних, природничо-наукових, економічних, політичних, правових і т. ін.), сформованого змістом професійної підготовки у процесі вирішення завдань соціальної взаємодії, тобто культура інтелектуальної та предметної педагогічної діяльності, культура інтелекту;
- усталена потреба задоволення і продовження особистого соціокультурного (етичного, інтелектуального, естетичного і т. п.) розвитку і саморозвитку, тобто культура саморегуляції, особистісного самовизначення;

- орієнтування в основних ціннісно-сміслових домінантах сучасного світу, країни, суспільства; напрямках історії та збереження культурного життя світу, країни (живопис, музика, література, архітектура і т. д.), тобто загальноцивілізаційна культура;

- соціальна відповідальність за себе, за благополуччя інших, тобто культура соціального буття [4].

Визначаючи логіку дослідження феномена психологічної культури, було встановлено, що сучасний стан наукових досліджень у галузі педагогіки вищої школи визначається зростанням уваги не тільки до прикладних, але й фундаментальних проблем.

Відтак, досліджуючи структуру психологічної культури варто погодитись з думкою А. Бодальова, О. Зубри, О. Моткова, В. Семикіна, О. Тульської та ін. Так, О. Зубра (1996) визначила в структурі психологічної культури такі компоненти, як: психічні процеси, стани, властивості, сенситивність, емпатія, рефлексія. А. Бодалев (2002) в структурі психологічної культури наголошує на: спрямованості; певному рівні розвитку пізнавальних процесів; емоційному середовищі; ситуативній поведінковій адаптивності; адекватній самооцінці; здатності до саморегуляції. О. Мотков (1993) до структури розвиненої психологічної культури включає: систематичне самовиховання культурних прагнень і навичок; досить високий рівень звичайного й ділового спілкування; психічну саморегуляцію; творчий підхід до справи; вміння пізнавати і реалістично оцінювати власну особистість та особистість інших [26].

Проте, вважаємо необхідним наголосити на дослідженні В. Семикіна, в якому наведено найбільш повну змістову структуру психологічної культури, що включає такі компоненти: когнітивний (система наукових психологічних знань про людину і соціальну взаємодію людей, система адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ та особово-індивідуальні особливості, розвинений соціальний інтелект, креативність, схильність до соціальної творчості); рефлексивно-перцептивний (спостережливість, уважність до людей, психологічна проникливість, уміння адекватно сприймати себе та інших людей, прогностичні здібності, здібності до ідентифікації); афективний (чуйність до людей, розвинена емпатія й уміння співпереживати, багатство і дієвість переживань, емоційна стабільність, чуйність, доброзичливість, великодушність, милосердя, почуття власної гідності, почуття гумору); вольовий (здатність протистояти зовнішньому тиску, здатність подавити негативні емоційні дії та сильні переживання, здатність не допускати зривів



діяльності при значних психічних і фізичних навантаженнях, самоконтроль, витримка, наполегливість в утвердженні етичних цінностей та етичних принципів, надійність); комунікативний (уміння спілкуватися з людьми, адекватно сприймати і передавати інформацію, уміння будувати і висловлювати свої думки логічно, доказово і зрозуміло, мовна культура); регулятивний (адаптивність, уміння довільної саморегуляції поведінки і діяльності, володіння собою, уміння управляти своїми психічними властивостями і розумом, сумлінність, етична саморегуляція); підсистема досвіду соціальної взаємодії (установки і стереотипи культурної поведінки, розвинені уміння і навички соціальної взаємодії, соціальна активність, терпляче ставлення до людей, ввічливість, дипломатичність, сумлінність, внутрішня гідність, інтелігентність); ціннісно-смысловий компонент (соціальні норми, цінності й ставлення до них, інтерес до людей, толерантність, гуманність, порядність, справедливість, відповідальність, моральність, самоповага) [41].

Відтак, спираючись на вищезазначене доходимо висновку, що розглядаючи психологічну культуру кожен учений спирається на певну концепцію, в рамках якої він аналізує це поняття. З іншого боку, погоджуючись з думкою А. Деркача, високий рівень сформованості психологічної культури впливає на прагнення до індивідуального стилю праці та творчості, адекватної самооцінки, цілісної Я-концепції під час становлення та розвитку особистості, компетентності в різних видах діяльності зокрема.

Систематизація наукового пошуку за предметом дослідження дала можливість визначити психологічну культуру майбутніх учителів як інтегративне утворення, що включає психологічні властивості, психологічне здоров'я, єдність досвіду, світогляду, а також є критерієм загальної зрілості особистості.

## **2. Взаємозв'язок психологічної культури та особистісної зрілості майбутніх учителів**

Аналіз наукового фонду доводить, що проблематика зрілості у педагогіці та психології досліджена за різними контекстами та визначається вченими за такими розвідками, як: соціально-професійної зрілості (О. Ганжа, 2011; Г. Яворська, 2006); особистісної зрілості (О. Лукасевич, 2010; Л. Потапчук, 2001; О. Темрук, 2006; О. Штепа, 2006); громадянської зрілості (Т. Мироненко, 2001); емоційної зрілості (І. Павлова, 2005); соціальної зрілості (С. Поліщук, 2007; В. Радул, 1998) та ін. Незважаючи на широкий спектр

досліджень означеного конструкту, питання формування особистісної зрілості майбутніх учителів під час професійного становлення залишається відкритим.

У психології поняття зрілість і дорослість нерідко ототожнюються. Дорослість і зрілість у психології розглядаються як найбільш тривалий період онтогенезу, що характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людської особистості. На відміну від психології, в акмеології зрілість не ототожнюється з дорослістю, навпаки, ці категорії відрізняються. З акмеологічної точки зору, зрілість особистості – наймасштабніша категорія, що включає переважно розвиток морально-етичних якостей, гуманістичної спрямованості особистості, нормативності її поведінки і відносин. Зріла особистість відрізняється високою відповідальністю, турботою про інших людей, соціальною активністю, що має гуманістичну спрямованість, а не тільки високими професійними досягненнями й ефективною самореалізацією. Саме тому в акмеологічному розумінні ступінь зрілості, а тим більше пік зрілості – «акме» (вершина, найвищий ступінь) – розглядається як багатовимірна характеристика стану дорослої людини, що охоплює певний період її прогресивного розвитку, пов'язаного зі значними професійними, особистісними й соціальними досягненнями [38].

Розглядаючи наукову категорію «особистісна зрілість» було встановлено, що багатогранність дослідження позначається на неоднозначності її термінологічного оформлення. Вчені визначають особистісну зрілість як: ефект самостійно пережитої людиною в зрілому віці ненормативної кризи ідентичності. Самостійність вказує на здатність людини без сторонньої допомоги, покладаючись тільки на себе, вийти зі складної ситуації. Найбільш яскравим показником сформованої особистісної зрілості є самодетермінація, яка проявляється у взаємоактивації свободи та відповідальності. О. Штепою виділено десять експлікованих рис зрілої особистості: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, децентрація, життєва філософія [53]. З іншого боку, особистісну зрілість характеризують такими рисами: самоприйняття; суб'єктність, здатність до вчинку; відповідальність, інтернальний локус контролю; саморегуляція; соціабельність; трансценденція; креативність; самостійність; самоактуалізація; філософське почуття

гумору; інтелектуальність; автентичність; нонконформізм; моральність; психічне здоров'я [11].

З огляду на зазначене доходимо висновку, що від рівня сформованості особистісної зрілості залежать навчальні досягнення майбутніх учителів, які проявляються у наступному: в усвідомленні професійно-педагогічної позиції; формуванні готовності до проєктування індивідуальних траєкторій; становленні суб'єктності під час засвоєння різних видів діяльності та саморозвитку.

Сьогодні спонукає вчителів постійно самовдосконалюватися, усвідомлювати перспективи власного професійного розвитку, максимально використовувати особистісні інтелектуальні здібності, оцінювати власну професійну діяльність та її результативність, що, у свою чергу, тісно пов'язано з професійно-педагогічною позицією.

Проаналізувавши наукові джерела із різних галузей наук, було встановлено, що на сьогодні немає єдиного визначення й тлумачення поняття «позиція». Вченими цей конструкт розглядається за допомогою таких наукових категорій, як: спрямованість (Л. Божович, 1969), діяльність (О. Леонтьєв, 1975), свідомість (С. Рубинштейна, 2004), ставлення (В. Слободчиков, 2000), активність (В. Бедерханова, 2001).

Якщо звернутися до літературних джерел (Ш. Амонашвілі, Л. Грігор'єва, В. Максимова, В. Марков, С. Пальчевський, А. Петровський, Т. Стефановська, І. Якиманська та ін.), в яких описуються похідні від дефініції «позиція», то можна дійти висновку, що сьогодні застосовується широкий її спектр: світоглядна (актуальний стан цілісного світогляду особистості, що зумовлює прояв у суб'єкта освітнього процесу системи особистісних цінностей і нормативів, що має реалізуватися на практиці [8]); педагогічна (особистісно-гуманний підхід до дитини, що заснований на професійних знаннях, професійному досвіді, творчому підході до педагогічної праці [1]); життєва (відношення до суспільства, праці, людей, середовища [23]); соціальна (відношення, які визначають стиль поведінки [34]); професійна (відношення до значущості власної професії, що обумовлені діями та поведінкою [44]); акмеологічна (налаштування на конгруентність у стосунках з вихованцем, сприйняття його у світлі потенційних можливостей, готовність до здійснення педагогічного патронату на основі реалізації цих можливостей, пошук шляхів професійного удосконалення для виконання цих завдань [30]); особистісно-орієнтована (рефлексування власних інтелектуальних дій під час вирішення творчих завдань [54]);

суб'єктна (заснована на системі відношень людини до світу, інших людей, себе, згідно якої здійснюються власні вчинки та життєві вибори [22]).

На підставі теоретичного аналізу наукової психолого-педагогічної літератури (Г. Коваленко [18], Б. Сосновського [43], Л. Рибалко [39] та ін.) визначено доцільність усвідомлення майбутніми вчителями професійно-педагогічної позиції завдяки цілеспрямованому переорієнтуванню їхніх поглядів, переконань, думок, ідейних принципів на розвиток природи самості.

Аналіз наукової психолого-педагогічної та методичної літератури переконує, що увагу багатьох науковців і педагогів-практиків привертає проблема сутнісного наповнення професійно-педагогічної позиції вчителя та її формування. Так, педагогічну позицію розглядають як: досягнення вчителем деякої гармонії, що надає йому соціальну стійкість і продуктивну включеність у громадське життя й педагогічну працю, а також психологічний комфорт (за О. Бондаревською [3]); активна взаємодія вчителя із середовищем, де він існує та формується (за С. Вершловським [5]).

Зазначимо, що існують різні підходи до трактування поняття професійної позиції, зокрема її розглядають як: засіб реагування в ситуації педагогічної діяльності й професійної саморегуляції, пов'язаної із розвинутою системою ціннісних орієнтацій (за Л. Лесохиною [29]); єдність очікуваної професійної поведінки та її реального втілення у процес педагогічної взаємодії, в основі чого покладено індивідуальний стиль діяльності, нестандартне виконання професійних функцій в умовах співробітництва і співтворчості вчителя й учнів (за Л. Кондрашовою [20]); складову життєвої позиції, показник самовизначення вчителя в сфері професійної діяльності; складову цілісної професійної структури особистості студента (за В. Радулом [38]).

Заслугує уваги тлумачення професійної позиції Є. Рогова [40]. Автор виокремлює дистанційну, «рівневу» та кінетичну, які, на нашу думку, мають бути усвідомлені майбутніми вчителями під час професійного становлення.

Так, відповідно, перша позиція (дистанційна – визначення духовної відстані між суб'єктами взаємодії) характеризується трьома основними ознаками: «далеко» (відсутність щирості у взаєминах, формальне виконання своїх обов'язків), «близько» (друг своїх вихованців, реалізація разом з учнями творчих задумів), «поруч» (поважливе ставлення до учнів, неформальне ставлення до

своїх професійних обов'язків). Наступна позиція – «рівнева» (характеризує ієрархічний зв'язок педагога і вихованців у їхній взаємодії), тобто це прихильність суб'єктів один до одного «по вертикалі»: «під» (схилання перед природою дитинства, боязнь втручання у процес розвитку дитини); «над» (адміністративний тиск на вихованця, оскільки «він малий, недосвідчений, недотепний»); «нарівні» (визнання Людини і в дитині, і в учителі). Остання позиція – кінетична – передбачає стан людини відносно іншого у спільній діяльності, у спільному русі до мети: «попереду» (авангардну роль педагога, тобто він веде за собою своїх вихованців); «позаду» (роль того, кого ведуть); «разом» (обидва суб'єкти виробляють стратегію спільних дій для досягнення спільної мети) [40].

Досліджуючи проблематику професійно-педагогічної позиції, А. Маркова визначає стійкі системи ставлень учителя до учнів, до себе, до колег, визначає його поведінку, стиль життя й діяльності [24]. Дещо по-іншому розглядає цю дефініцію Н. Гузій [10], акцентуючи на тому, що це ціннісно-мотиваційне утворення творчого характеру більш високого рівня, що виражає сформовану розгалужену систему емоційно забарвлених ставлень педагога до педагогічних явищ та професійно значущих цінностей педагогічної культури. Слушним є те, що на думку вченої сформована професійно-педагогічна позиція вчителя зумовлює продуктивне суб'єктно-творче ціннісне самовизначення на основі набуття особистісного смислу значущих потреб і цілей.

З огляду на вищезазначене, професійно-педагогічну позицію вчителя розуміємо як стійку систему переконань, що характеризується усвідомленістю будь-якого педагогічного явища в його діяльності, наявністю необхідних компетентностей для здійснення її на високому рівні, а також сформованістю професійного світогляду.

Посилення гуманітаризації змісту освіти, безперервна зміна обсягу й складу навчальних дисциплін, введення нових навчальних предметів, які потребують постійного пошуку сучасних організаційних форм і технологій навчання вимагає від педагогів зміну характеру ставлення до самого факту освоєння і застосування педагогічних нововведень [28].

Заслуговує на увагу огляд досліджень з проблеми використання індивідуальних освітніх траєкторій в освітньо-виховному просторі навчальних закладів, який подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Контент-аналіз змістовного наповнення поняття  
«індивідуальна освітня траєкторія»**

№	Поняття	Сутність	Автор, рік видання
1	Індивідуальна освітня траєкторія	усвідомлення й узгодження із педагогом вибору основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, задач, темпу, форм та методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів	А. Хугорської, 2000 [50]
2	Індивідуальна траєкторія професійного розвитку	персональна стратегія професійного зростання студента, вдосконалення його особистісних якостей, формування професійних компетенцій, що вибудовуються на підставі усвідомлення й суб'єктизації професійних завдань, цінностей, норм, а також визнання унікальності особистості та створення умов для реалізації її потенціалу.	І. Бережна, 2012 [2]
3	Індивідуальна освітня траєкторія студента	форма індивідуалізації та диференціації професійної освіти, що базується на свободі вибору учнями мети, змісту, методів, засобів, способів рефлексії та темпу навчання у спільній діяльності з викладачем	Е. Черняєва, 2008 [51]
4	Проектування індивідуальної освітньої траєкторії навчання	конструктивна пізнавальна діяльність, яка спрямована на розвиток особистості студента, що забезпечує набуття ним досвіду виконання специфічних особистісних функцій: свідомий вибір, цілепокладання, самореалізація, соціальна відповідальність та ін.	Н. Кемерова, 2010 [16]

Як бачимо з таблиці 1, «індивідуальна освітня траєкторія», поперше, поняття не нове; по-друге, воно пов'язано з категоріями дидактики, різними діяльними аспектами суб'єктів освітнього процесу, особистісними та професійними якостями, внутрішнім потенціалом тощо.

Проведена теоретична робота дала можливість визначити, що індивідуальна освітня траєкторія може характеризуватися змістовим, діяльним і процесуальним напрямом реалізації, що сприяє розвитку мотивації навчання, внутрішньої та зовнішньої самоорганізації майбутнього вчителя, здатністю побудови траєкторії самонавчання, завдяки чому воно стає суб'єктом і продуктом власної освіти [16; 52].

Здійснивши огляд феномену «індивідуальна освітня траєкторія» та з'ясувавши його сутність, було визначено актуальність підготовки майбутніх учителів до її проектування у подальшій професійній діяльності. Зазначений процес буде ефективним, якщо: використовується діагностичний апарат, що включає методи визначення рівня організаторських, комунікативних, аналітичних, рефлексивних здібностей, мотивації досягнення, творчого потенціалу, готовності до професійної діяльності; формування готовності майбутнього вчителя до проектування індивідуальних освітніх траєкторій учнів здійснюється поетапно: від несистемних знань про способи їх проектування й невизнання ролі учнів у цьому процесі до усвідомлення потреби в проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії учнів, системних навичках діагностики освітніх потреб, розробки проекту індивідуальної освітньої траєкторії та здійснення аналізу й рефлексії на різних етапах; формування готовності майбутнього вчителя до проектування індивідуальних освітніх траєкторій учнів буде здійснюватися системою засобів, у якій домінувальним засобом буде проектна діяльність; реалізація засобів буде здійснюватися за наступних умов: проектна діяльність передбачає роботу в нестабільних складах міні-груп; в основі побудови моделі педагогічної ситуації лежать фрагменти педагогічної реальності; у роботі з кейсами забезпечена доступність інформаційних матеріалів; в аналізі педагогічних ситуацій поєднуються індивідуальна й групова форми роботи; цілеспрямованість [47].

Підсумовуючи, доходимо висновку, що під час проектування власних індивідуальних траєкторій розвитку майбутні вчителі матимуть можливість опановувати знаннями та вміннями, що виступають складниками психологічної культури, а тому залучення

до такої роботи виступає необхідністю під час їхньої підготовки до здійснення професійної діяльності.

Слід наголосити, що в сучасній педагогіці знаходимо низку наукових досліджень, у яких розглядаються різноманітні аспекти понять «суб'єкт» (А. Адлер, Б. Ананьєв, М. Бердяєв, А. Деркач, Е. Еріксон, К. Левін, С. Рубінштейн, В. Франкл та ін.) і «суб'єктність» (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, О. Волкова, О. Леонт'єв, А. Маркова, А. Петровський, В. Слободчиков, В. Шадріков, В. Ягупов та ін.) в межах філософського, соціологічного та психологічного напрямків. Незважаючи на достатню кількість психолого-педагогічних досліджень: М. Агулов (2010), З. Адамська (2010), С. Дьяков (2006), Л. Іванцев (2003), О. Легун (2005), С. Пелипчук (2007), М. Рябенко (2007), О. Цимбал (2011), Н. Якса (2009) та ін. питання формування суб'єктності майбутніх учителів під час професійного становлення залишається відкритим.

Аналіз наукової літератури з проблеми визначення категорії «суб'єктність» надав змогу зробити висновок, що багатогранність дослідження позначається на неоднозначності її термінологічного оформлення. Вчені визначають суб'єктність як: властивість, яка розкриває сутність людського способу буття, що полягає в усвідомленому й діяльному ставленні до світу і себе в ньому, і здатність відтворювати взаємообумовлені зміни у світі, інших людях, у собі (Волкова, 1998); соціальний, діяльнісно-перетворюючий спосіб буття людини, як самість – суб'єктність є очевидною і безпосередньо даною формою самобуття людини» (Татенко, 1996); наявність неповторного професійного «Я», в його унікальності та творчості, у професійній та фаховій компетентності у педагогічній справі та педагогічній діяльності.

Зауважимо, що суб'єктність сучасного вчителя пов'язана із здатністю індивіда перетворювати власну життєдіяльність, педагогічну діяльність у предмет практичного перетворення та вдосконалення. Сутнісними властивостями цього процесу є: цілепокладання власного професійно-особистісного розвитку і себе як регулятора цих процесів; вибір, знаходження і продукування психолого-педагогічних засобів для досягнення поставленої мети; прийняття рішень для максимального досягнення мети за будь-яких можливих умов; виконання прийнятих рішень; оцінка результатів та аналіз досягнутого ступеня успішності; накопичення індивідуального досвіду, фіксація результатів і способів розвитку власних суб'єктних якостей [15].



На підставі вищезазначених визначень, а також аналізу підходів різних авторів, що досліджували цю проблем (А. Деркач, С. Пальчевський, Л. Мітіна та ін.) було встановлено, що становлення суб'єктності відбувається в засвоєнні різних видів діяльності та під час саморозвитку [30]. Проблема розвитку у вітчизняній психолого-педагогічній науці є ядром досліджень особистості (типологія й класифікація особистості, концепція особистості, характер, здібності, спрямованість, відносини тощо) [46]. Зауважимо, що поняття «розвиток» частіше визначається як: природно здійснюваний процес позитивних кількісних і якісних змін у матерії, свідомості, суспільстві та ін.; об'єктивно наявний феномен, який стосовно людини виявляється у формах інтелектуального, фізичного, морального, особистісного, професійного та іншого розвитку [25].

Узагальнення наукових досліджень (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, І. Кон, Л. Костюк, О. Леонт'єв, А. Маркова, Л. Мітіна, С. Рубінштейн, В. Слободчиков та ін.) дозволило дійти висновку, що під саморозвитком розуміють фундаментальну здібність людини ставати й бути дійсно суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення. З іншого боку, це одна з найскладніших форм роботи внутрішнього світу людини, в тому числі і з його перетворення, поряд з обробкою досвіду, виробленням власних позицій і переконань, постановкою життєвих цілей, пошуком шляхів самовизначення у процесі її просування своїм життєвим шляхом, у межах якого особистість виявляє себе, будує себе, досягає сенс свого існування. До загальних форм саморозвитку, які дозволяють особистості виразити себе й реалізуватись різним чином, науковці відносять такі: самовизначення, самоактуалізація, самореалізація.

Під самовизначенням розуміють процес і результат вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації в конкретних життєвих обставинах; основний механізм набуття і прояву людиною свободи. Самовизначення особистості насамперед базується на виборі системи цінностей, з якими вона себе ідентифікує та які намагається втілити в повсякденне життя. Засобами самовизначення є послідовна рефлексія дій, оцінювання результатів ситуативної поведінки, аналіз результатів і наслідків самостійної діяльності, встановлення обмежень на власні задуми у процесі їх реалізації [7, с. 893].

Наступною формою саморозвитку є самоактуалізація, під якою визначають процес розвитку творчої індивідуальності, який

дозволяє правильно організувати роботу особистості над собою, зважаючи, що самостійність у поглядах та думках означає потребу «пропускати» думки інших людей через призму власних переконань, власних життєвих спостережень [6]. Педагогічний сенс розвитку самоактуалізації майбутніх учителів під час професійного становлення проявляється в: реалізації мети навчання (формування всебічно розвинутої особистості); підвищенні усвідомленості професійної діяльності (набутті необхідних компетентностей); ефективності та організованості навчального процесу в сучасному закладі вищої освіти.

Як справедливо наголошує С. Пальчевський, самореалізація, на відміну від самовизначення та самоактуалізації, відіграє важливу роль на всьому життєвому шляху особистості, а також визначає її конкурентоспроможність [30]. У цьому напрямі слушним є роздуми В. Радула, в яких автор, говорячи про сутність професійної самореалізації вчителя, визначає, що цей процес неможливий без постійного самовдосконалення, максимальної реалізації всіх його можливостей, творчого ставлення й підвищення продуктивності педагогічної діяльності, визначення шляхів досягнення професіоналізму. З іншого боку, в центрі педагогічної концепції самореалізації знаходиться віра в індивідуальний досвід людини та її здатність до саморозкриття, у визначенні напряму й засобів особистісного зростання [38].

Відтак, розглядаючи особистісну зрілість як цілісний системний феномен було встановлено, що серед механізмів розвитку структурних елементів особистісної зрілості майбутніх учителів доцільно виокремити емоційний інтелект, критичне мислення та морально-вольові якості. У зв'язку з цим виникає інтерес до особливостей формування особистісної зрілості майбутніх учителів, що полягає у розвитку цих механізмів, які впливають на навчальні досягнення під час їхнього професійного становлення.

Реалії сьогодення вимагають від майбутніх учителів сформованої здатності до критичного мислення, під яким розуміють не тільки виявлення недоліків у судженнях інших людей, а й один із способів інтелектуальної діяльності, що характеризується такими вміннями, як: визначати помилкові стереотипи, що ведуть до неправильних висновків; виявляти упереджені ставлення, думки й судження; відрізнити факти, що завжди можна перевірити, від припущення; брати під сумнів логічну непослідовність усного чи письмового мовлення; визначати суть проблеми й альтернативні шляхи її

творчого розв'язання; відокремлювати головне від несуттєвого в тексті чи мовленні та вміти акцентуватися на першому і т. ін. [6].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Б. Блум, Ю. Деркаченко, Дж. Дьюї, А. Ємельянова, С. Терно, Ю. Яковенко та ін.) дав змогу встановити, що критичне мислення використовують для вирішення завдань, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та прийняття рішень. Критичне мислення передбачає використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного результату. В аспекті дослідження схиляємося до визначення О. Пометун, в якому авторка під критичним мисленням розуміє такий вид мислення, який характеризується самостійністю та відповідальністю, передбачає здатність людини побачити проблему, проаналізувати інформацію, побачити шляхи вирішення проблеми, обрати найкращий варіант розв'язання, обґрунтувати свій вибір. Авторка зазначає, що до основних характеристик критичного мислення слід відносити: активність, відповідальність, дисциплінованість, рефлексивність, логічність, самостійність, цілеспрямованість [35].

Стислий огляд тлумачень поняття «емоційний інтелект» показав, що дослідники (О. Власова, Г. Гарскова, Д. Люсін, Е. Носенко, О. Саннікова, А. Петровська, Д. Ушакова та ін.), розкриваючи його зміст, звертались, перш за все, до розмежування конструктів «емоції» та «інтелект». З іншого боку, в сучасній психології емоційного інтелекту спостерігається тенденція до використання таких категоріальних концептів відображення змісту цього поняття, як «емоційне самоусвідомлення», «емоційна розумність», «емоційна освіченість», «емоційна грамотність». Загалом, розкриття змісту емоційного інтелекту відбувається через застосування понять «спроможність», «здібність», «здатність», з акцентом на ціннісній сутності емоційного інтелекту, на його функціональній властивості відображати внутрішній світ особистості.

Отже, спираючись на предмет нашого дослідження, слід наголосити, що емоційний інтелект починається з розуміння своїх емоцій, адже тільки усвідомивши свої емоції ми можемо навчитися розумінню емоцій інших людей і причин, що їх викликали. У зв'язку з цим, на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів впливає сукупність внутрішніх та ідентифікованих мотивів, які забезпечують успішність навчальної діяльності, високі показники емоційної креативності, самооефективності як переконаності у власній продуктивності, загального інтелекту та низькі показники

навчальної тривожності, зокрема почуттів гніву, власне тривожності, неспокою та надмірної емоційності під час перевірки знань [55].

Враховуючи специфіку професійної діяльності сучасного вчителя та спираючись на наукові доробки вищезазначених учених було встановлено, що морально-вольові якості мають особливе значення та впливають на формування особистісної зрілості під час професійного становлення [10]. Підґрунтям цьому виступає дослідження Н. Семченко, в якому доведено, що навчати і виховувати може лише вчитель, у якого сформовані емоційні та морально-вольові якості, причому моральність охоплює не тільки взаємовідносини людей, а й їхні моральні погляди, переконання, звички, почуття, поведінку людей тощо. Вважаємо, що майбутні вчителі повинні мати на достатньому рівні такі морально-вольові якості, як: гуманність (сприйняття дитини як найвищої цінності, шанобливе ставлення до неї як до унікальної особистості); соціальна відповідальність, почуття обов'язку (наявність потреби довільно взяти відповідальність за результати своєї поведінки перед собою, оточуючими людьми та суспільством у цілому); здатність враховувати наслідки своїх дій; почуття відповідальності за інших людей; альтруїзм (виражений достатньою мірою пріоритет у людини інтересів групи перед індивідуальними інтересами, здатність частково пожертвувати власним благом заради досягнення суспільних цілей); принциповість, сумлінність, ретельність, самокритичність (прагнення діяти відповідно до власних життєвих принципів, сумлінне виконання кожного фрагмента праці, бажання адекватно сприймати себе та свою поведінку); дисциплінованість (суворе дотримання розпорядку дня, чіткий розподіл роботи та часу на її виконання); честолюбність (наявність в учителя сильно вираженого мотиву до самоствердження, суспільного визнання, лідерства); гідність (позитивне ставлення до себе, розуміння власної значущості як особистості); працелюбність (схильність, бажання добровільно працювати заради досягнення певних цілей, загальне позитивне ставлення до роботи); мужність, рішучість, сміливість, стійкість (здатність до виправданого ризику, відсутність страху під час відстоювання своїх ідеалів, ідей тощо) [42]. Підсумовуючи, доходимо висновку, що психологічна культура є обов'язковим компонентом успішності включення майбутніх учителів як до саморозвитку в процесі життєдіяльності, так і до цілісності багатогранного існування.

### **3. Експериментальне дослідження впливу психологічної культури на професійне становлення майбутніх учителів: констатувальний етап**

В експериментальному дослідженні на констатувальному етапі вибірково прийняли участь 90 здобувачів вищої освіти спеціальності 014 «Середня освіта (Фізична культура)», 016 «Спеціальна освіта (Логопедія)» Інституту фізичної культури, спорту та реабілітації державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» 1 року навчання. Констатувальний етап дослідження здійснювався з метою вивчення впливу психологічної культури на професійне становлення майбутніх учителів. З огляду на мету констатувального етапу дослідження було конкретизовано його завдання, що полягали в такому: визначити рівень усвідомленості та зацікавленості у формуванні психологічної культури майбутніми вчителями; встановити достовірності збігів і відмінностей експериментальних даних; оцінити ступінь прояву механізмів, що впливають на рівні навчальних досягнень.

Для вирішення першого завдання досліджуваного явища було проведено анкетування майбутніх учителів з метою визначення ступеню їхньої обізнаності щодо психологічної культури. Набутий емпіричний матеріал свідчить, що переважна більшість респондентів здебільшого не усвідомлює її сутність. Так, на запитання «Що Ви розумієте під поняттям «психологічна культура?»» більшість респондентів (53%) відповіли, що це «прагнення досягти високих результатів у спілкуванні»; 39% респондентів порівнюють її з «психологічною компетентністю або психологічною готовністю»; 6% респондентів вважають, що це «необхідний набір якостей для здійснення професійної діяльності вчителя на високому психологічному рівні»; 2% респондентів зазначили, що це «висока культура володіння психологічними знаннями». Отже, як свідчать відповіді майбутніх учителів, вони мають досить поверхове уявлення про психологічну культуру. Здебільшого, їхнє розуміння зводиться до того, що це знання та вміння у різних галузях професійної діяльності сучасного вчителя.

На запитання «Наскільки актуальною, на Ваш погляд, є проблема формування психологічної культури?» більшість респондентів зазначили, що вона є «вкрай актуальною» (46,5% відповідно) та «важливою поряд з іншими» (30% відповідно), 23,5% респондентів не замислювалися над необхідністю формування психологічної

культури. Це пояснюється нерозумінням її сутності. Така ситуація, безумовно, свідчить про гальмування їхнього фахового становлення. На запитання «Ким Ви бажаєте працювати після закінчення університету?» частина опитуваних респондентів (61,4%) відповіли, що планують працювати за спеціальністю, але не в школі; 20,2% респондентів – не за спеціальністю і лише 12,2% – учителем у школі; ще не визначилась у виборі професії 6,2%. На запитання «Яким повинен бути сучасний учитель?» більшість респондентів (74%) відзначили, що він повинен бути: активним, толерантним, емпатійним, терплячим, добрим, комунікабельним, творчим, мобільним, духовним. 26% респондентів додали та зауважили на самооцінці, рефлексії, адаптуванні.

На запитання «Що, на Вашу думку, варто запроваджувати в університеті з метою формування психологічної культури?» всі респонденти відповіли майже однаково: «збільшення кількості навчальних годин, відведених на дисципліни з психолого-педагогічної підготовки». Слід наголосити на тому, що понад 85% респондентів зазначили доцільність введення практичного курсу з означеної проблеми. У зв'язку з цим доходимо висновків, що фахова орієнтація майбутніх учителів є недостатньою в аспекті психологічної підготовленості до професійної діяльності; нагальною постає потреба у більш цілеспрямованому впливі та активізації навчального процесу, спрямованого на формування психологічної культури майбутніх учителів під час професійного становлення.

Відтак, проведене анкетування дозволило зробити такі попередні висновки: майбутні вчителі визнають недостатню обізнаність щодо сутності психологічної культури та проблеми її формування; окреслюють шляхи покращення професійної підготовки в межах педагогічної діяльності. Це здебільшого пояснюється відсутністю безпосереднього досвіду професійної діяльності сучасного вчителя.

З метою поглибленого дослідження щодо вирішення другого завдання на констатувальному етапі дослідження було висунуто статистичну гіпотезу  $N_0$ : про несуттєвість або відсутність різниці одержаних результатів, відмінностей у становленні респондентів у контрольних та експериментальних групах під час навчання. Альтернативна гіпотеза  $N_1$  полягала в тому, що одержані результати різняться суттєво. Так, у процесі визначення достовірності збігів і відмінностей експериментальних даних, що вимірювались у порядковій шкалі, було проведено обчислення за наступним алгоритмом:

1. Занесення в таблицю спряження емпіричних частот розрядів.
2. Обчислення теоретичних частот за формулою:

$$f_{теор} = \frac{(\text{сума частот за відп.рядком}) \cdot (\text{сума частот за відп.стовбчиком})}{(\text{загальна кількість спостережень})} = \frac{n}{k} \quad (1)$$

де  $n$  – кількість спостережень,  $k$  – кількість розрядів ознаки.

3. Розрахування  $\chi_{emp}^2$  – емпіричне значення критерію за формулою:

$$\chi_{emp}^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(f_e - f_t)^2}{f_t} \quad (2)$$

де  $f_e$  – емпірична частота,  $f_t$  – теоретична частота,  
 $k$  – кількість розрядів ознаки;

4. Визначення числа ступенів свободи за формулою  $\nu = L - 1$ , де  $L$  – кількість розрядів ознаки. Оскільки  $L = 3$ , з таблиці критичного значення отримуємо  $\chi_{0,05}^2 = 5,991$ .

5. Порівняння результатів із критичним значенням  $\chi_{0,05}^2$ . Якщо  $\chi_{емп}^2 \leq \chi_{кр}^2$ , робимо висновок, що характеристики порівнювальних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05, тобто розходження між розподілами статистично недостовірне; якщо  $\chi_{емп}^2 \geq \chi_{кр}^2$ , є підстави зробити висновок, що достовірність відмінностей характеристик порівнювальних вибірок складає 95%, розходження між розподілами статистично достовірні. Результати перевірки альтернативних гіпотез на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.

Як бачимо з таблиці, отримане на констатувальному етапі експерименту значення критерію  $\chi_{emp}^2$  за першим механізмом дорівнює 1,16; за другим –  $\chi_{emp}^2 = 1,37$ ; за третім –  $\chi_{emp}^2 = 0,047$ . Це дозволяє зробити висновок, що за всіма складовими  $\chi_{emp}^2 = 0,859$  не перевищує табличне [13], тобто є підстава прийняти гіпотезу  $N_0$  про те, що відсутня різниця в одержаних результатах під час констатувального етапу експерименту в контрольних та експериментальних групах.

Таблиця 2

**Результати перевірки альтернативних гіпотез на констатувальному етапі експерименту в контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) групах**

Механізми	Емпірична частота		Теоретична частота		$(f_e - f_i)$		$(f_e - f_i)^2$		$\frac{(f_e - f_i)^2}{f_i}$	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Емоційний інтелект	20	22	22,7	19,3	-2,7	2,7	7,29	7,29	0,32	0,38
	16	18	14,3	19,7	1,7	-1,7	2,89	2,89	0,02	0,15
	8	6	7	7	1	-1	1	1	0,15	0,14
<b>Сума</b>	44	46	44	46	0	0	11,18	11,18	0,49	0,67
Статистичний висновок	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{кр} = 1,16 < 5,991$									
Морально-вольові якості	19	20	21,7	17,3	-2,7	2,7	7,29	7,29	0,33	0,42
	15	18	13,3	19,7	1,7	-1,7	2,89	2,89	0,21	0,14
	10	8	8,9	9,1	1,1	-1,1	1,21	1,21	0,14	0,13
<b>Сума</b>	44	46	44	46	0,1	-0,1	11,39	11,39	0,68	0,69
Статистичний висновок	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{кр} = 1,37 < 5,991$									
Критичне мислення	18	20	17,7	20,3	0,3	-0,3	0,09	0,09	0,005	0,004
	17	16	16,8	16,2	0,2	-0,2	0,04	0,04	0,002	0,002
	9	10	9,6	9,6	-0,4	0,4	0,16	0,16	0,017	0,017
<b>Сума</b>	44	46	44	46	0,1	-0,1	0,29	0,29	0,024	0,023
Статистичний висновок	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{кр} = 0,047 < 5,991$									
Статистичний висновок x	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{кр} = 0,859 < 5,991$									

Для вирішення третього завдання дослідження на констатувальному етапі було оцінено ступінь прояву емоційного інтелекту, морально-вольових якостей, критичного мислення майбутніх учителів. Для вирішення питання, чи впливає розвиток цих механізмів на навчальні досягнення майбутніх учителів, було використано також  $\chi^2$ -квадрат. Так, для показника навчальних досягнень були одержані такі частоти (ознаки): 21 особа з достатнім рівнем навчальних досягнень, 35 осіб із базовим та 34 особи з низьким рівнями. Перша група складає 23,3% вибірки, друга – 38,9% і третя – 37,8% від всієї вибірки. Під час розподілу за рівнем прояву емоційного інтелекту було обрано три рівних за кількістю



респондентів групи, в кожній по 30 осіб: низький, базовий і достатній. Другий показник навчальних досягнень за частотами ознаки діагностовано у 20 осіб із достатнім рівнем навчальних досягнень, 40 осіб із базовим і 30 осіб із низьким рівнями. Перша група складає 22,2% вибірки, друга – 44,5% і третя – 33,3% від загальної кількості респондентів. Під час розподілу за рівнем прояву морально-вольових якостей було обрано також по 30 осіб: низький, базовий і достатній рівні відповідно. Третій показник навчальних досягнень за частотами ознаки діагностовано у 19 осіб з достатнім рівнем навчальних досягнень, 45 осіб з базовим і 26 осіб з низьким рівнями. Перша група складає 21,1% вибірки, друга – 50% і третя – 28,9% від загальної кількості респондентів. Під час розподілу за рівнем прояву критичного мислення було обрано також по 30 осіб: низький, базовий і достатній. Всі емпіричні дані (частоти) подано в таблиці 3.

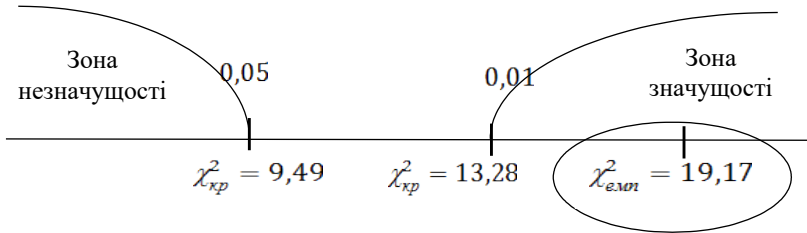
Таблиця 3

**Емпіричні дані механізмів та рівнів навчальних досягнень**

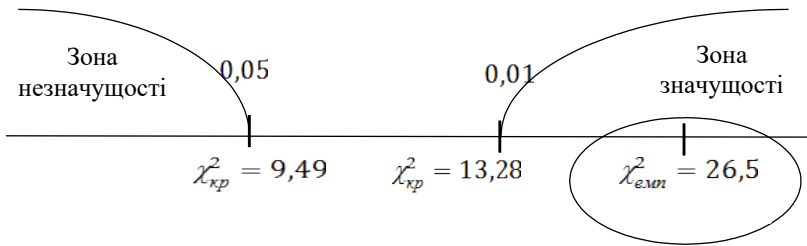
№	Механізми	Рівні	Оцінка навчальних досягнень						Всього
			низький		базовий		достатній		
			abc	Fm	abc	Fm	abc	Fm	
1	Емоційний інтелект	Низький	18	11,3	5	11,7	7	7	30
		Базовий	10	11,3	10	11,7	10	7	30
		Достатній	6	11,3	20	11,7	4	7	30
	Всього		34	34	35	35	21	21	90
2	Морально-вольові якості	Низький	20	10	5	13,3	5	6,7	30
		Базовий	5	10	15	13,3	10	6,7	30
		Достатній	5	10	20	13,3	5	6,7	30
	Всього		30	30	40	40	20	20	90
3	Критичне мислення	Низький	14	8,7	6	15	10	6,3	30
		Базовий	6	8,7	17	15	7	6,3	30
		Достатній	6	8,7	22	15	2	6,3	30
	Всього		26	26	45	45	19	19	90

В даному випадку підрахунки емпіричного значення критерію  $\chi^2$ -квадрат було здійснено за такою формулою:  $\chi^2_{emp} = \sum_{i=1}^k \frac{d_i^2}{f_{mi}}$ , де  $d_i$  різниця між емпіричними та теоретичними частотами;  $f_{mi}$  – теоретична частота. В нашому випадку число ступенів свободи дорівнює 4. Відповідно до табличних даних [13],  $\chi^2_{кр} = \begin{cases} 9,49 \text{ для } P \leq 0,05 \\ 13,28 \text{ для } P \leq 0,01 \end{cases}$

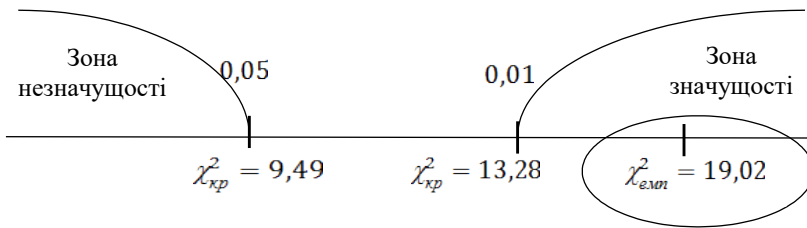
Для більшої наочності було побудовано «вісі значущості» відповідно до трьох емпіричних величин (див. рис. 1).



Емпірична величина відповідно до емоційного інтелекту



Емпірична величина відповідно до морально-вольових якостей



Емпірична величина відповідно до критичного мислення

**Рис. 1.** Вісі значущості відповідно до трьох емпіричних величин

Як видно з рисунку 1, емпіричні величини критерію  $\chi^2$ -квадрат містяться в зонах значущості. З іншого боку, слід прийняти гіпотезу  $H_1$  про те, що рівні розвитку емоційного інтелекту, морально-вольових якостей та критичного мислення впливають на успішність професійного становлення майбутніх учителів, яке проявляється у навчальних досягненнях.

### **Висновки**

Проведений аналіз наукового фонду психолого-педагогічних досліджень надав змогу визначити, що у педагогіці культура виступає сенсоутворювальним чинником та розподіляється на такі види, як: елітарна та масова, духовна і матеріальна, народна й особистісна, національна, мовна та мислення, інформаційна, поведінкова та спілкування, читання, емоційна й інтелектуальна, фізична та ін. Розглядаючи сутність зазначено феномену було проаналізовано функції культури та форми її прояву.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури надав можливість встановити, що науковці тлумачать сутність психологічної культури як: частину загальної культури людини, що передбачає засвоєння нею системи знань у галузі наукової психології, основних умінь у справі розуміння особливостей психіки і використання цих знань в буденному житті, в самоосвіті і професійній освіті; комплекс культурно-психологічних прагнень, що активно реалізуються у відповідних уміннях; продукт соціалізації, освіти, виховання й самовиховання особистості. Резюмуючи результати теоретичного аналізу психологічної культури доведено, що вона є ядром загальної культури людини та виступає внутрішнім контуром.

Систематизація наукового пошуку за предметом дослідження сприяла визначенню психологічної культури майбутніх учителів у такий спосіб, як інтегративне утворення, що включає психологічні властивості, психологічне здоров'я, єдність досвіду, світогляду, а також є критерієм загальної зрілості особистості. Проаналізувавши наукові джерела із різних галузей наук, було встановлено, що від рівня сформованості особистісної зрілості залежать навчальні досягнення майбутніх учителів, які проявляються в: усвідомленні професійно-педагогічної позиції; формуванні готовності до проектування індивідуальних траєкторій; становленні суб'єктності під час засвоєння різних видів діяльності та саморозвитку.

З метою вивчення впливу психологічної культури на професійне становлення майбутніх учителів було здійснено констатувальний

етап дослідження. Для отримання об'єктивної інформації щодо цього впливу було: конкретизовано та визначено рівень усвідомленості та зацікавленості у формуванні психологічної культури майбутніми вчителями; встановлено достовірність збігів і відмінностей експериментальних даних; оцінено ступінь прояву механізмів, що впливають на рівні навчальних досягнень майбутніх учителів під час професійного становлення. Для визначення достовірності збігів і відмінностей експериментальних даних було використано  $\chi^2$ -критерій. Результати обчислення показали, що рівні розвитку емоційного інтелекту, морально-вольових якостей та критичного мислення впливають на успішність професійного становлення майбутніх учителів, яке проявляється в їх навчальних досягненнях і є статистично значущими. Це дозволяє стверджувати про ефективність впливу психологічної культури на професійне становлення майбутніх учителів.

До перспективних напрямів наукового пошуку відносимо розробку навчально-методичних рекомендацій та технологій формування психологічної культури майбутніх учителів в умовах закладу вищої освіти.

### Література

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети!: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 208 с.
2. Бережная И. Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2012. 410 с.
3. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика. Москва-Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. 560 с.
4. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов – на – Дону, 2000. 352 с.
5. Вершловский С. Г. Учитель крупным планом: социально-педагогические проблемы учительства. Санкт-Петербургский университет педагогического мастерства. – 2 изд. перер. и доп. СПб., 1994. 134 с.
6. Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: монография: в 2-х т. Т.2. «Прикладная креативная акмеология», издание 2-е, дополненное и переработанное, Мн.: ООО «Дэбор», 1999. 300 с.
7. Всемирная энциклопедия: Философия / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. 1312 с.

8. Григорьева Л. И. Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. 1998. 26 с.

9. Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Кондратюк А. Ю. Культурологія : навч. посіб. К. : Центр навчальної літератури, 2007. 392 с.

10. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.

11. Дідик Н. М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 7. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. С. 190–206.

12. Ерасов Б. С. Социальная культурология : учебник для студентов высших учебных заведений. М. : Аспект Пресс, 2000. 591 с.

13. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов: учебник / О. Ю. Ермолаев. 4-е изд., испр. М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2006. 336 с.

14. Каган М. С. Основы теории художественной культуры / под общей ред. Л. М. Масоловой. СПб. : Лань, 2001. 288 с.

15. Кашлев С. С., Глазачев С. Н., Соколова Н. И. Субъектность как профессиональная компетентность педагога. *Вестник международной академии наук. Специальный выпуск*. 2011 С. 25.

16. Кемерова Н. С. Проектирование индивидуальной траектории обучения иностранному языку в техническом вузе.

4. URL: [http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/kemerova\\_n\\_s\\_53\\_57\\_2\\_92\\_2010.pdf](http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/kemerova_n_s_53_57_2_92_2010.pdf)

17. Климов Е. А. Психология профессионала. М. : Ин-т практ. Психологии, Воронеж : ППО «МОДЭК», 1996. 400 с.

18. Коваленко Г. С. Формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2010. 20 с.

19. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.

20. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися : учеб. пособие. М. : Прометей, 1990. 160 с.

21. Кравченко А. И. Культурология : учебное пособие для вузов. 3-е изд. Москва : Академический Проект, 2002. 496 с.

22. Максимова В. Н., Полетаева Н. М. Акмеология последипломного образования педагога : монография. Рос. акад. образ., гос. науч. учреждение Ин-т образования взрослых. СПб. : ИОВ РАО, 2004. 227 с.

23. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. М. : РАГС, 2001. 256 с.

24. Маркова А. К. Психология труда учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.

25. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.

26. Мотков О. И. Психология самопознания личности : практическое пособие. М. : Педагогика, 1993. 96 с.

27. Мухаметзянова Ф. Ш. Педагогические условия формирования психологической культуры учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1995. 207 с.

28. Огієнко О. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 7. С. 154–162.

29. Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей : сб. науч. труд. : АПН СССР; НИИ общ. образования взрослых / под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. Л. : НИИ ООВ, 1981. 92 с.

30. Пальчевський С. С. Акмеологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2008. 398 с.

31. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів : теоретико-методологічний аспект : монографія. Одеса, 2008. 339 с.

32. Паршикова З. В. Культурологическая подготовка будущего учителя в процессе изучения педагогической риторики: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., РГБ, 2003. 21 с.

33. Певзнер Н. Ю. Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. : 19.00.13. Казань, 2007. 24 с.

34. Петровский А. В. Личность в психологии : парадигма субъективности. Ростов-на Дону : Феникс, 1996. 512 с.

35. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98.

36. Прокоф'єва К. А. Поняття культури : методологія вивчення. *Альманах Національного гірничого університету*. 2005. С. 131–145.

37. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. К. : УкрІНТЕІ, 2010. 420 с.

38. Радул В. В. Кравцов В. О., Михайліченко М. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посіб. Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД», 2007. 252 с.

39. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х., 2008. 42 с.

40. Рогов Е. И. Личность учителя : теория и практика : учеб. пособие для вузов. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 509 с.

41. Семикин В. В. Психологическая культура и образование. Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена : научный журнал. 2002. № 2 (3) : Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). С. 26–35.

42. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 162 с.

43. Сосновский Б. А. Мотив и смысл. М. : Прометей, 1993. 199 с.

44. Стефановская Т. А. Педагогика : наука и искусство. Курс лекций. М., 1998. 368 с.

45. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 248 с.

46. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів : акмеологічні аспекти : монографія / керізн. авт. кол. Н. В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.

47. Улановская К. А. Подготовка будущего учителя к проектированию индивидуальных образовательных траекторий учащихся : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2013. 19 с.

48. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук та ін.; НАН України, Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди. К. : Абрис, 2002. 742 с.

49. Хатуева М. Д. Имидж и психологическая культура человека. URL: <http://psy.rin.ru/article/1124-101.html>

50. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников : Методика продуктивного обучения : пособие для учителя. М. : ВЛАДОС, 2000. 320 с. (Педагогическая мастерская).

51. Черняева Э. П. Реализация индивидуальных образовательных траекторий студентов вузов в процессе использования электронного учебника : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Владикавказ, 2008. 178 с.

52. Шмалей С. В., Щербина Т. І. Педагогічні умови професійного становлення майбутніх фахівців з туризму. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 18 (3). С. 109–118.

53. Штепа О. С. Дефініція особистісної зрілості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : збірник статей. АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. К. : Міленіум, 2007. Вип. 16 (19). С. 149–157.

54. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 2002. 96 с.

55. Hurin R. Development of the future teachers' emotional intelligence. *Open Science : Interesting Events for 2020*. Abstracts of the 6th International scientific and practical conference. Primedia E-launch LLC. Chicago, USA. 2020. P. 33–36.



DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-27>

**Д'яченко І. М.**

*кандидат філософських наук, доцент,  
доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін  
Житомирський медичний інститут Житомирської обласної ради  
м. Житомир*

**Гордійчук С. В.**

*доктор педагогічних наук, кандидат біологічних наук, доцент,  
проректор з навчальної роботи  
Житомирський медичний інститут Житомирської обласної ради  
м. Житомир*

**Круковська І. М.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри природничих  
та соціально-гуманітарних дисциплін  
Житомирський медичний інститут Житомирської обласної ради  
м. Житомир*

**Журавська Л. Л.**

*методист відділу технічних засобів навчання  
Житомирський медичний інститут Житомирської обласної ради  
м. Житомир*

## **СУЧАСНІ ЄВРОПЕЙСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ ОСВІТИ ТА ГЕНЕРАЛЬНИЙ ЦІННІСНИЙ ВЕКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

*Сучасні зміни в системі освіти накладають високий рівень вимог до здобувачів медичної освіти. Особливо гостро стоїть проблема відповідності цінностей медичного працівника цінностям соціуму, який постійно змінюється. Дослідження ціннісної сфери респондентів виявило пріоритет цінності «любові до життя» в ієрархічній структурі системи. Визначена генеральна тенденція серед респондентів, в світоглядній структурі яких домінує цінність*

*«любові до життя»:* 1) вони відзначаються кращим станом здоров'я й показують менший рівень кількості хронічних захворювань; 2) приділяють менше значення руховим вмінням та навичкам та більше – перцептивним навичкам і емпатії у професійній діяльності медичної сестри; 3) високо оцінюють соціальне значення професій медичної сестри, відповідно особисті та професійні якості: милосердя, наполегливість, доброта, охайність, захопленість своєю роботою, бездоганне виконання професійних обов'язків, уважність та інтуїція, повага до пацієнта і його родини; 4) усвідомлюють необхідність постійного удосконалення та освіти.

*Отже, генеральна цінність сучасних майбутніх і працюючих медичних працівників відповідають стратегічним векторам руху системи освіти, що дозволяє розглядати їх як рушійну силу змін української медицини у форматі Education 5.0.*

### **Вступ**

Освіта – це дзеркало змін, що відбуваються в людині, в суспільстві, в світі. Сьогодення освіти визначають у тому числі наступні тенденції-проблеми: 1) розмитість причини відвідування молоддю закладів освіти, оскільки сьогодні практично будь-які знання можна легко отримати з будь-якого місця у будь-який час доби та за мінімальну плату; 2) більшість учнів/студентів не знають жодної мети відвідування навчального закладу, крім обов'язку; 3) викладання як професія та освіта в цілому як система повинні просто адаптуватися до нових обставин та змін у ролі: від виконавця навчальних програм до тренера з навчання. Нова функція полягає в тому, щоб підживлювати природну пристрасть і геніальність учня, а не бути захисниками знань, змушуючи учнів йти заздалегідь прокладеним шляхом, створеним для мас; 4) перехід від методики критицизму до методики залучення студентів ставити під сумнів знання та методи, що викладаються вчителями, і знаходити нові інноваційні ідеї як індивідуально, так і колективно; 5) зміна застарілих та несучасних обмежень систем, у яких працюють вчителі/викладачі; 6) перетворення корумпованої системи освіти на нову систему, що потребує революції світогляду всіх учасників освітнього процесу; 7) глобальний взаємозв'язок, розумні машини, нові медіа, що розвиваються; 8) мультифункціональні навички роботи та безперервна освіта в майбутньому. Концепція «100-річного життя», яка стає нормою і більшу частину якої займає навчання та робота, означає, що навчання матиме набагато більше

значення для наступних поколінь. У більшості людей буде безліч різних професій, що вимагають фундаментального перенавчання, а швидкість інновацій постійно вимагатиме нових навичок та знань для підтримки темпу; 9) постійна переоцінка цінності та значущості освіти та бізнесу у новому соціальному, діловому та економічному ландшафті; 10) освіта 5.0 – до вирішення проблем та створення цінностей.

Очевидно, що усі проблеми в системі сучасної освіти зводяться до однієї головної: консервативність освіти проти мобільності сучасного суспільства, рішення якої, в свою чергу, передбачає перехід від критичного мислення до «складного мислення» [1, с. 20–22], до міжкультурної комунікації, включення людини в загальну картину світу, переосмислення співвідношення індивідуальних цінностей та цінностей соціуму. Новий спосіб мислення вимагає діалогу між усіма учасниками освітнього процесу заради формування ціннісної основи сучасного світогляду особистості в мобільному суспільстві.

Справедливо буде сказати, що різкі зміни у світі праці та зайнятості означають, що в основу нового світу освіти прагнуть закласти цінності стійкості та адаптивності.

Ми прагнули дослідити ціннісний світ майбутніх медичних працівників і тих, хто має досвід роботи в медицині, з метою виявити генеральний ціннісний вектор їхнього світогляду та співвіднести його з тими цінностями, що визначаються як магістральні нового світу освіти, прогресу в ньому.

### **1. Прогрес в освіті: від Education 1.0. до Education 5.0.**

Використання технологій в освіті, починаючи з XIX століття, переслідує одну мету: звільнити людину з-під нав'язливої опіки, максимальної функціональної залежності від суспільства, підвищити активність людини. Між 1840–1850 рр. в освіті використовували одностороннє заочне навчання з використанням різних засобів поштового зв'язку, радіо і телебачення. У період з 1960-х по 1990-ті роки стали використовувати навчальні машини і запрограмоване навчання, за ним – комп'ютеризовані навчальні програми. Мережеві технології були визнані новаторськими інноваціями в галузі освіти в середині 1990-х років.

У період Education 1.0. веб-інструменти використовувалися тільки для надання односторонньої інформації. Протистояння учитель/викладач-учні/студенти зберігалось, роль учня/студента

залишалася пасивною, підходи до навчання були традиційні: учитель/викладач – інформаційний передавач – учні/студенти-споживачі знань.

Освіта була процесом вкладення, у якому учні/студенти є депозитаріями, а вчитель/викладач – вкладником. Замість спілкування, учитель/викладач формує і вкладає повідомлення в учнів/студентів, які терпляче його приймають, запам'ятовують і відтворюють. Таку модель освіти П. Фрейре влучно назвав «банківською» [2, с. 54]. За «банківською» моделлю освіти обсяг операцій, дозволених тим, хто навчається, охоплює лише приймання, розкладання по полицках та зберігання вкладеного. Функції тих, хто навчає (вчитель/викладач), в «банківській» освітній моделі: 1) вчитель вчить, а учні вчаться; 2) вчитель знає все, а учні – нічого; 3) вчитель думає, а за учнів думають; 4) вчитель говорить, а учні слухають покірно; 5) вчитель дисциплінує, а учні підкоряються; 6) вчитель обирає й нав'язує свій вибір, а учні погоджуються; 7) вчитель діє, а учні мають ілюзію, що діють через дії вчителя; 8) вчитель визначає зміст програми, а учні, яких ніхто не питає, пристосовуються до неї; 9) вчитель змішує владу знання з власною професійною владою, яку він (вона) встановлює на протиположності свободі учнів; 10) вчитель – Суб'єкт навчального процесу, учні – його прості Об'єкти [2, с. 55].

Очевидно, що «банківська» модель освіти вважає людей керованими істотами і більшої міри, ніж істотами, які мають власну критичну свідомість та потенціал, творчу спроможність. Чим довірливіше учні/студенти приймають підготовлену для них пасивну роль, тим більше стануть схильні просто адаптуватися до такого світу, який він є, і звикають до нав'язаної вчителями фрагментарної реальності. За такого підходу людина не є свідомою істотою, вона скоріше має не свідомість, а порожній мозок, пасивно відкритий для сприйняття вкладеної в нього реальності з зовнішнього світу. З «банківського» розуміння свідомості логічно випливає, що роль педагога полягає в регулюванні способу проникнення світу в учня, а завдання вчителя – організувати процес наповнення учнів, вкладаючи в них інформацію, тобто «істинне знання».

Таким чином, оскільки людина «отримує» світ як пасивна сутність, освіта має зробити людей ще пасивнішими та адаптувати до цього світу. Освічена людина – це адаптована особа, тому що вона «краще» пристосована до світу, який не змінюється!? Відстань та протиріччя між учителем/викладачем і учнем/студентом зростає.

В період Education 2.0, який активізував зміни ролі вчителя/викладача і характер відносин з учнями/студентами, з 2004 р. почали використовувати технологій Web 2.0. З'явилися цифрові навчальні платформи, які істотно вплинули на учасників і сам процес освіти.

У 2010 р. на перший план вийшли віртуальні середовища навчання, характерні для Education 3.0., які сприяли масовізації освіти, посиленню акценту на практиці навчання.

З появою Industry 4.0. почався новий період Education 4.0. з домінуванням цифрової трансформації не тільки в освіті, а й у багатьох сферах життя і діяльності людини [3].

До 2021 р змінилося більше третини навичок (35%), які вважаються важливими в сьогоднішній робочій силі. До 2021 р. Четверта промислова революція принесла нам сучасну робототехніку і автономний транспорт, штучний інтелект і машинне навчання, передові матеріали, біотехнологію, геноміку та дистанційну освіту [4]. Безумовно, майбутня робоча сила повинна буде погодити свій набір навичок, щоб йти в ногу з часом. У 2015 р. в доповіді Форуму «Майбутнє робочих місць» [5] розглядалася стратегія зайнятості, навичок і робочої сили на майбутнє, що означало поточні зрушення, зокрема, для зайнятості, навичок і набору персоналу в різних галузях і регіонах.

Порівняльний аналіз найбільш значущих навичок в 2015 р. з 2020 р. дозволяє зробити висновки про тенденції зміни актуальних навичок сучасних людей, які взяті на озброєння усіма системами освіти світу:

Таблиця 1

2020 р.	Основні навички сучасної людини	2015 р.
1	2	3
1. complex problem solving	Комплексне рішення проблем	1. complex problem solving
2. critical thinking	Критичне мислення	2. coordinating with others
3. creativity	Креативність/нестандартність	3. people management
4. people management	Управління людьми	4. critical thinking
5. coordinating with others	Координація з іншими	5. negotiation

Закінчення таблиці 1

1	2	3
6. emotional intelligence	Емоційний інтелект Контроль якості	6. quality control emotional intelligence
7. judgment and decision making	Судження та прийняття рішень	7. service orientation
8. service orientation	Орієнтація на обслуговування	8. judgment and decision making
9. negotiation	Переговори Активне слухання	9. active listening
10. cognitive flexibility	Пізнавальна гнучкість	10. creativity

Отже, 1) в порівнянні з 2015 р зникли з ієрархії актуальних навичок «контроль якості» і «активне слухання»; 2) у 2020 г. з'являється в реєстрі затребуваних навичок людини «пізнавальна гнучкість»; 3) змінилася ієрархія навичок: креативність/нестандартність з 10 місця піднялася на 3-є місце; «Переговори» опустилися з 5-го місця на 9-е; «Критичне мислення» з 4-го місця піднялося на 2-е; «Координація з іншими» з 2-го місця опустилася на 5-е; а «Орієнтація на обслуговування» змінилася місцем з навичкою «Судження і прийняття рішень», яка посилила свої позиції, перемістившись з 8-го на 7-е місце; 4) на найближче майбутнє очевидно посилення позицій, значущості навичок «Креативність/нестандартність», «Критичне мислення», «Судження і прийняття рішень», а також поява в структурі навичок «Пізнавальної гнучкості» на тлі зниження рейтингу значущості «Координація з іншими», «Переговори», «Орієнтація на обслуговування», «Управління людьми», зникнення навичок «Активне слухання», «Контроль якості». Все це свідчить про посилення тенденції індивідуалізації, десоціалізації, відповідно нейтралізації розвитку конвенціональних навичок людини, з одного боку. З іншого, очевидно, посилення процесів самопізнання та самореалізації на фоні загострення потреб у самовизначеності та самостверженні. Крім того, вирішення постіндустріальних проблем викристалізовує нові цінності.

Продуктивний підхід до Education 4.0. передбачає орієнтацію на персоналізоване навчання, при якому використовуються найбільш підходящі методи навчання і програми, що максимально повинні відповідати індивідуальним потребам і потенціалові учнів.

Education 4.0. [6] представлено різними парадигмами: 1) sense-making (почуття-створення); 2) growth mind-set (зростання мислення); 3) creative-thinking (творче мислення); 4) STEAM (Science, Technology, Engineering, Art and Math – наука, технології, інженерія, мистецтво та математика); 5) learning (навчання); 6) classroom in the clouds (клас у хмарах); 7) coding (кодування); 8) flipped learning (зворотне навчання); 9) maker learning (навчання творців) [7].

Не дивлячись на всі привабливі ідеї, в умовах Education 4.0 визначається та загострюється ряд проблем, серед яких, по-перше, проблема редукції освітнього і суб'єктивно-антропологічного, яка губить можливість схопити сутність освіти, виявити імітацію рівності, доступності та якості освіти, знецінює не тільки індивідуально-родовий потенціал людини, а й життя в цілому.

Будь-яка ідея вдосконалення суспільства і відповідно системи освіти ґрунтується на емансипації, яка традиційно розуміється як вихід зі стану незрілості.

Згідно з педагогічної логікою, емансипація передбачає необхідність існування для незрілого індивіда (класу, народу) освіченого наставника/вчителя, провідника, який здатний вказати шлях до звільнення і зрілості індивіда. Наставник-провідник є необхідною умовою прогресу для тих, хто застряг в ситуації незнання, нав'язаних ідентифікацій.

Освічений вчитель завжди зберігає між собою і тими, хто вчиться, дистанцію-знання, яку він утримує за собою і яку учні ніколи не подолають, будуть наздоганяти, як Ахіллес черепаху, з вічним відставанням.

Роль і функції «освіченого вчителя» може виконувати в тому числі і віртуальне середовище, наприклад, в контексті Education 4.0., або цифрова освіта, мережеві технології, робототехніка.

Однак, при цьому дистанція між «освіченим учителем» і учнем зберігається, як і ілюзія самостійної активності тих, хто навчається. Учень або студент, будь-хто, хто навчається все одно має статус того, кого ведуть, за кого вирішують тощо, в якій би завуальованій формі це не подавалося.

Необхідна демістифікація ідей «цифрове суспільство», «віртуальна реальність», «суспільство 5.0.», «Education 5.0.», а також зв'язку технологічного прогресу зі свободою, рівністю, інтеграцією. Ніщо з цього не є кінцевою метою, яку людині треба досягти, не є точкою відліку, засобом, що відкриває шлях для контролю, управління, регулювання всім тим, що існує об'єктивно.

Треба знову розвернутися до людини, без розуміння якої, сумнівна успішна реалізація будь-яких проєктів, в тому числі і цифрових [8].

По-друге, – це проблема протистояння цінностей, тих, які «створюються», тим, які пов'язані із природою людини, живого в цілому.

## 2. Генеральна цінність майбутніх і працюючих медичних працівників

Формування інноваційного світу вимагає від студентів активності в процесах здобування, структурування, розробки, оцінки нової інформації [9]. Активними вони можуть бути тільки у ситуації відповідності діяльності цінностям самої особистості та професії, яку обрали, якої навчаються, тому що цінності є формою прояву цілі [8].

Ми у 2019–2021 рр. провели дослідження, зосередивши увагу на генеральній цінності студентів медичного закладу та медичних працівників, що мають досвід роботи не менше 5 років.

Завдання нашого пошуку зводилося до того, щоб виявити генеральну цінність та визначити наслідки співпадіння або розходження генеральної цінності з мотиваціями діяльності (освітнянської, професійної) та установками Education 4.0, суспільству 5.0. здоров'ю молоді, яка навчається та працює в Україні (на прикладі м. Житомира).

Виборка респондентів складала 220 людей(усі жінки), з яких 110 – студенти-Житомирського медичного інститут та 110 – медсестри, які здійснюють трудову діяльність в обласній клінічній лікарні 5 і більше років (рис. 1).

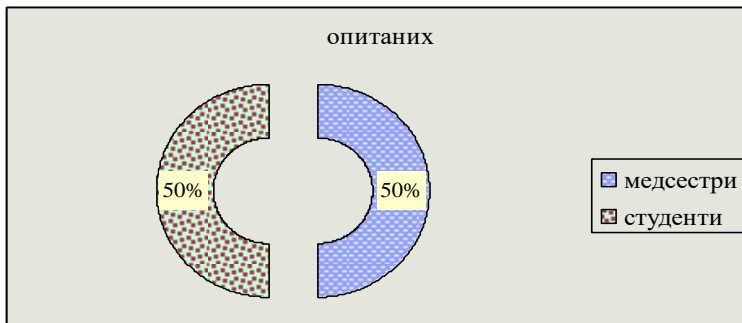


Рис. 1. Структура опитуваних респондентів



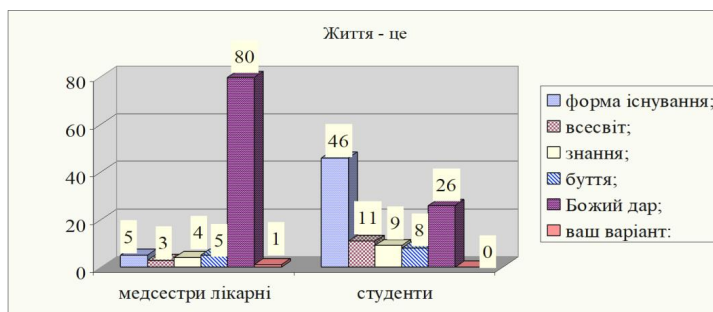
Усі респонденти були умовно розподілені за віковими групами: ≤ 20 років ; 21–25 років; 26–35 років; 36–45 і більше років. Збір соціальної інформації проводився за допомогою анкетування (анкета складалася із 21 запитання).

Так, на перше ж питання анкети: «життя – це...», відповіді респондентів були неоднозначними. Працюючі медсестри в переважній більшості (80%), а серед медсестер-студентів лише – 26%, обрали за відповідь вираз – «Божий дар». Можливо тому, що життя не може бути в повному розпорядженні лише людей і воно не може бути об'єктом маніпуляції людьми, як їхня власність. При цьому, 3% опитаних працюючих медсестер і 11% медсестер-студентів співвіднесли поняття «життя» із Всесвітом, оскільки підтримують думку, що Життя в космосі існувало ще до появи Сонячної системи, Всесвіт є живим, люди – гості на планеті Земля. 4% опитаних медсестер і 9% студентів вважають, що життя – це «знання», бо людина з кожною миттю здобуває нові знання для свого існування. 5% опитаних медсестер і 8% студентів вважають, що життя – це «буття» у різних його формах. Припустимо, що малось на увазі, специфічний спосіб унікального, неповторного існування людини, особлива реальність, збагнення якої дозволяє людині краще зрозуміти саму себе. Принциповим є те, що майже половина медсестер-студентів (50 осіб або 46%) і лише 5% працюючих медсестер визначили «життя» як «форму існування білкових тіл». Можна припустити, що студенти обрали таку відповідь з абстрактної або навчальної точки зору, оскільки медична наука скоріше розглядає життя як явище, що є сукупністю фундаментальних загально біологічних ознак (метаболізму, гомеостазу, розвитку, відповіді на подразнення, розмноження, еволюції тощо), які характеризують живих істот, відрізняючи їх від неживих об'єктів. Життя визначається як форма існування матерії, найхарактернішими рисами якої є обмін речовин, самооновлення та самовідтворення. А працюючі медсестри вже дещо стомилися від життєвих негараздів, тому для них життя – важке буття. Лише один респондент серед працюючих медсестер дав власний варіант відповіді: «Життя – це нескінчене завоювання невідомого, жити – значить боротися, боротися за своє місце під сонцем».

Таблиця 2

**Питання №». 1. Життя – це...? (Цінність любові до життя)**

№	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів		
		Абс. кількість	Частка,%	Абс. кількість	Частка,%	
001	5	форма існування	6	5	50	46
002	3	Всесвіт	4	3	12	11
003	6	знання	5	4	10	9
004	2	буття	6	5	9	8
005	1	Божий дар	88	80	29	26
006	4	ваш варіант	1	1	0	0
Всього		110	100,0	110	100,0	

**Рис. 2. Структура відповідей респондентів на питання № 1**

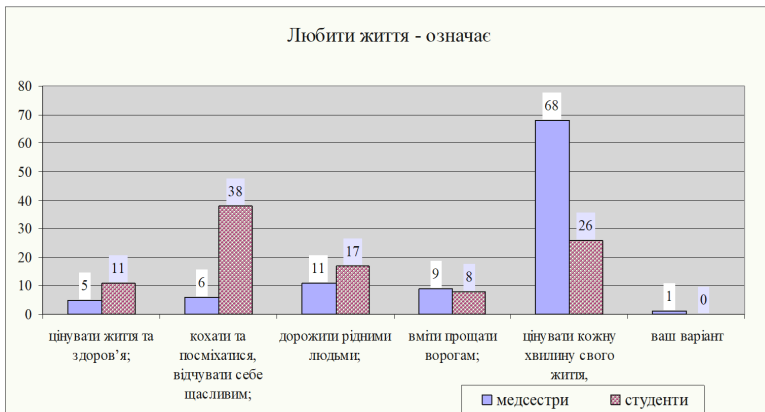
Друге питання анкети, «Любити життя – це?», також спонукало респондентів до роздумів. Зокрема, лівова частка працюючих медсестер (74 особи або 68%) та лише 29 студентів або ж 26% обрали відповідь – цінувати кожну хвилину свого життя. Вони вважають, що життя одне, безцінне, для кожного унікальне, неповторне, і, на жаль, скінченне, кожну мить життя потрібно цінувати. Цінувати життя та здоров'я обрали 5% медсестер та 11% студентів. Тоді як більшість студентів (42 особи або 38%) і лише 6% працюючих медсестер обрали варіант – кохати та посміхатися, відчувати себе щасливим. Таке різне трактування можна пояснити різницею у віку, життєвому досвіду. Якщо старші, працюючі респонденти вважають, що люди не повинні сприймати все як належне, а цінувати життя як дар Божий і усвідомлювати цінність свого здоров'я, як можливість вести якісне життя, то студенти вбачають у житті ті цінності, якими хотіли б його

наділити, щоб відчувати себе щасливими. При цьому, 9% працюючих медсестер і 8% студентів вважають, що любити життя означає вміти прощати ворогам, оскільки, для психіки людини важливий характер емоцій, душевний комфорт. 17% студентів та 11% працюючих медсестер вважають, що це означає дорожити рідними людьми, які є неповторною цінністю. Серед працюючих медсестер один респондент дав власне трактування: «Любити життя – це віддавати його, віддавати свій розум, свою силу, своє майно, свій час, одним словом, віддавати своє життя тим, кого ми любимо».

Таблиця 3

**Питання 2. Любити життя – це? (Цінність любові до життя)**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
007	1	цінувати кожну хвилину свого життя	74	68	29	26
008	3	кохати та посміхатися, відчувати себе щасливим	7	6	41	38
009	4	дорожити рідними людьми	12	11	19	17
010	5	вміти прощати ворогам	10	9	9	8
011	2	цінувати життя та здоров'я	6	5	12	11
012	6	ваш варіант	1	1	0	0
Всього			110	100,0	110	100,0

**Рис. 3. Структура відповідей респондентів на питання № 2**

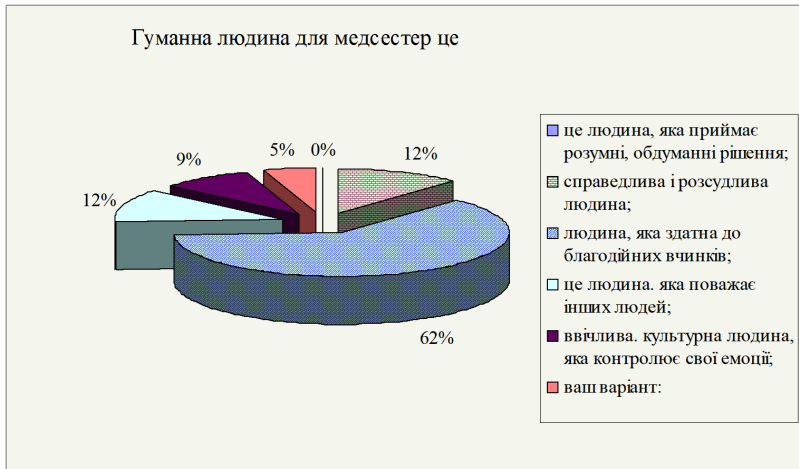
На питання, як респонденти розуміють поняття «гуманна людина», більшість опитаних – 68 працюючих медсестер або 62% та 49 студентів або 45% відповіли, що це людина, яка здатна до благодійних вчинків. Здійснювати благодійну діяльність, означає думати не тільки про свої інтереси, але також співвідносити їх із потребами інших. Серед працюючих респондентів 9% та студентів 15% вважають, що це ввічлива, культурна людина, яка контролює свої емоції. Адже цим людина виражає людяність. 12% працюючих та 21% медсестер-студентів відповіли, що гуманна людина – це справедлива і розсудлива людина.

Таблиця 4

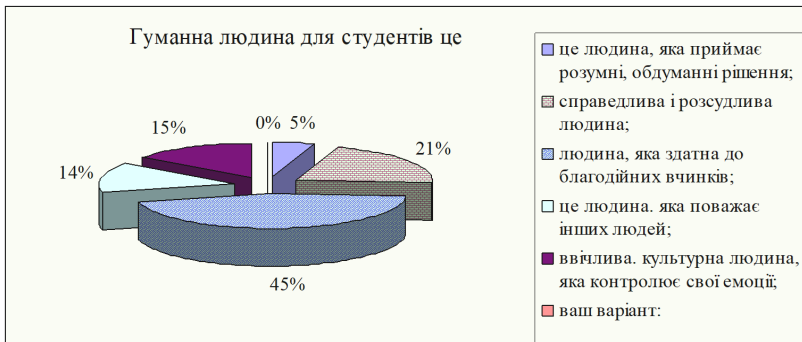
**Питання № 3. Що Ви розумієте під поняттям «гуманна людина»?**  
**(Цінність любові до життя)**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
013	6	це людина, яка приймає розумні, обдумані рішення	0	-	6	5
014	5	справедлива і розсудлива людина	14	12	23	21
015	1	людина, яка здатна до благодійних вчинків	68	62	49	45
016	2	це людина, яка поважає інших людей	13	12	15	14
017	4	ввічлива, культурна людина, яка контролює свої емоції	10	9	17	15
018	3	ваш варіант	5	5	0	0
Всього			110	100,0	110	100,0

В той же час, 12% і 14% респондентів відповідно, відповіли, що гуманна людина є людиною, яка поважає інших людей, тому що розвинуте почуття поваги до інших – одна з найважливіших людських рис, етичний принцип, який вимагає відношення до іншої людини як до особистості.



**Рис. 4. а. Розмежована структура відповідей респондентів на питання № 3**



**Рис. 4. б. Розмежована структура відповідей респондентів на питання № 3**

Серед студентів 5% опитаних вважають, що гуманність пов'язана з розумом, із здатністю приймати розумні, обдумані рішення, тоді як серед працюючих медсестер виявилось 5% варіантів власних визначень. В основному вони зводяться до того, що це духовна людина, яка відчуває свою відповідальність за себе і за інших, вірить, що добро завжди перемагає зло, сама намагається робити добро.

Таблиця 5

**Питання № 4. Які скарги вам заважають  
вести повноцінне життя?**

№	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
		Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
019	частий головний біль	28	25	43	40
020	швидка втомлюваність	20	18	37	34
021	проблеми з травленням	11	10	19	17
022	біль в хребті	26	24	2	1
023	неспокійний сон	19	17	9	8
024	ваш варіант	6	6	0	0
	Всього	110	100,0	110	100,0

Своєрідно також розподілилися відповіді респондентів щодо визначення скарг, які їм заважають вести повноцінне життя. Зокрема, відповіді працюючих респондентів розподілилися між варіантами майже пропорційно, тоді як 40% студентів (25% працюючих медсестер) вказали на частий головний біль; 34% медсестер-студентів та 18% працюючих медсестер відмітили швидку втомлюваність. Проблеми з травленням мають 17% студентів та 10% працюючих медсестер. При цьому, біль у хребті відмітили 24% працюючих медсестер і лише 1% медсестер-студентів. Практично вдвічі більше працюючих респондентів мають неспокійний сон (17%), ніж опитаних студентів.

Таким чином, у порівняльній паралелі, підтверджуються попередні результати анкетування. Незмінним є те, що студентський вік характеризується сприятливими умовами для психологічного, фізичного та соціального розвитку, також – це пора активної самооцінки. Студенти менше загострюють увагу на проблемах із здоров'ям, оскільки продовжують активно будувати своє життя по визначених цілях. В той же час, скарги на здоров'я є більш наявними у дорослих жінок з медичною освітою, але їм ніколи хворіти, вони турбуються за інших: членів сім'ї, пацієнтів, колег.

На п'яте питання «Чи маєте ви хронічні захворювання?» відповіді розподілилися таким чином: 65% працюючих медсестер дали ствердну відповідь, а 74% студентів – заперечну. Слід відмітити, що відповідь «так» була більше наявна у анкетах, які заповнювали працюючі медсестри старшого віку (категорія 36–45 і більше років).

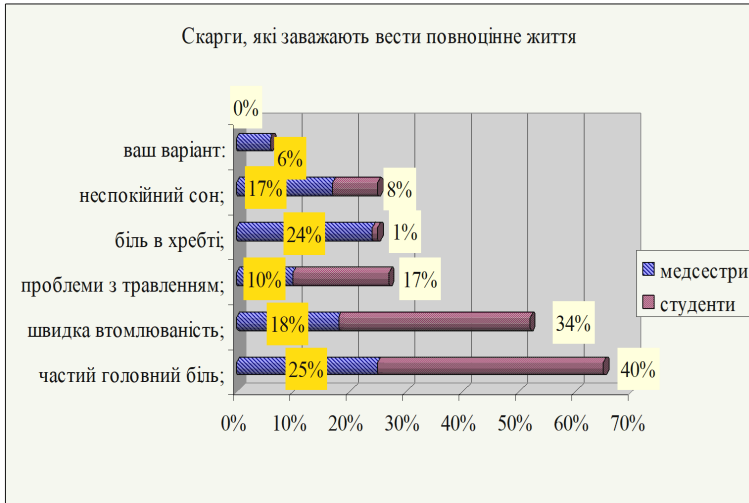


Рис. 5. Структура відповідей респондентів на питання № 4

Таблиця 6

Питання № 5. Чи маєте ви хронічні захворювання?

№	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
		Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
025	так	68	62	29	26
026	ні	42	38	81	74
Всього		110	100,0	110	100,0

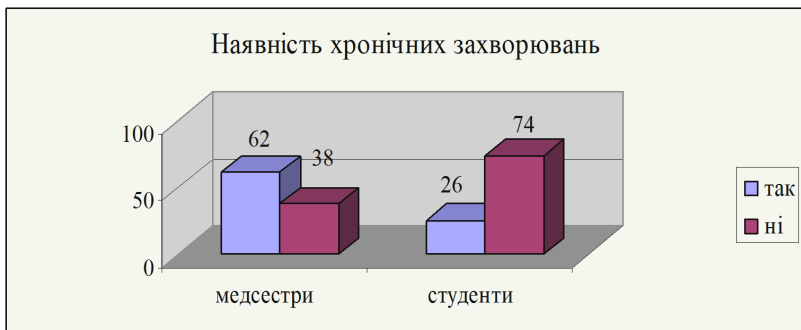


Рис. 6. Структура відповідей респондентів на питання № 5

Отже, можемо зробити висновок, що психо-фізичний стан практикуючих медичних сестер через збільшення хронічних захворювань може впливати на їхню професійну культуру і професійне вигорання.

Практично будь-яка людина під час хвороби страждає. На питання «Як людина скоріше оцінює поняття «життя» під час хвороби?» були отримані такі результати: найбільша частка (69 особи або 63%) працюючих респондентів та помірна частка студентів (20 особи або 19%) вважають, що людина нарешті усвідомлює, що для неї є важливим насправді. Адже, для людей старшого віку «хвороба» – це період в житті, коли вони замислюються над сенсом свого буття, над прожитим і майбутнім і що є що.

При цьому, більша частина (33 особи або 30%) студентів та помірна частина працюючих медсестер (8 особи або 7%) вважають, що має відбуватися боротьба за кожну хвилину життя, бо життя – найвища цінність людини. А 30% інших студентів та 19% медсестер вважають, що людина усвідомлює, що ще багато залишилося непізнаним. Багато людей починають розуміти, що життя не вічне. Після таких роздумів більшість починає бачити навколишній світ (людей та все що їх оточує) з іншого ракурсу.

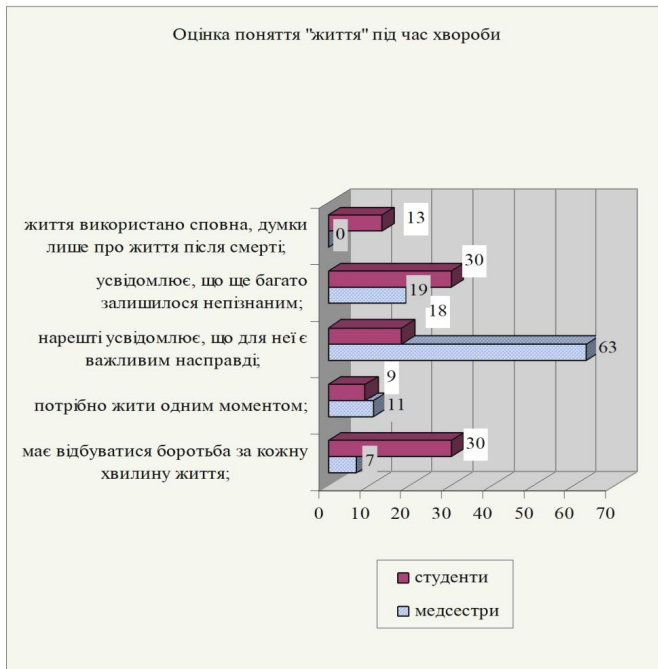
У порівняльній паралелі, тільки підтверджуються попередні результати анкетування.

Таблиця 7

**Питання № 6. Як, на вашу думка, людина скоріше оцінює поняття «життя» під час хвороби?**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
027	2	має відбуватися боротьба за кожну хвилину життя	8	7	33	30
028	6	потрібно жити одним моментом	12	11	10	9
029	1	нарешті усвідомлює, що для неї є важливим насправді	69	63	20	18
030	3	усвідомлює, що ще багато залишилося непізнаним	21	19	33	30
031	5	життя використано сповна, думки лише про життя після смерті	0	0	14	13
032	4	ваш варіант	0	0	0	0
Всього			110	100,0	110	100,0





**Рис. 7. Структура відповідей респондентів на питання № 6**

У сучасному житті стреси відіграють значну роль. Стрес – це напружений стан організму людини, як фізичний, так і психічний. В рамках даного дослідження з'ясувалося, що є найбільшим стресом для медиків різних вікових категорій.

За обробленими даними, що видається логічним, найбільшим стресом для більшої частини усіх опитуваних, а саме 97 осіб (або 88%) віком 36–45 і більше років працюючих медсестер та 75 осіб (або 68%) віком до 20 років є смерть близької людини. Адже, передати стан людини яка втратила близьку людину неможливо. Нестерпний біль, нерозуміння світу, заперечення всього, навіть байдужість до життя, повна відсутність віри у щасливе майбутнє. При цьому, 13 осіб або 12% працюючих медсестер вбачають більш стресовою ситуацію – звільнення з роботи. Зауважимо, що такий варіант відповіді обрала вікова категорія 21–25 років. Можна припустити, що вони ще не пережили втрати близької людини, або без роботи залишаються без засобів проживання, що розглядається подібно

смерті. Серед студентів – це вік 18–20 років ще 29 осіб або 26% обрали варіант – зрада (ніби навмисне приниження) коханої людини. Погодимося, що наслідками зради є дуже негативні емоції, небажання жити, депресії, але слід знати, що найгірша зрада – то зрада самого себе, своїх поглядів та бажань. Ще 6 осіб (або 4%) студентів вбачають найбільш стресовим для них – звільнення з навчального закладу.

Таблиця 8

**Питання № 7. Що для Вас є найбільшим стресом  
(виберіть одну відповідь)?**

№	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
		Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
033	звільнення з роботи	13	12	0	0
034	звільнення з навчального закладу	0	0	6	4
035	академічна відпустка	0	0	0	0
036	смерть близької людини	97	88	75	68
037	зрада коханої людини	0	0	29	26
038	ваш варіант	0	0	0	0
Всього		110	100,0	110	100,0

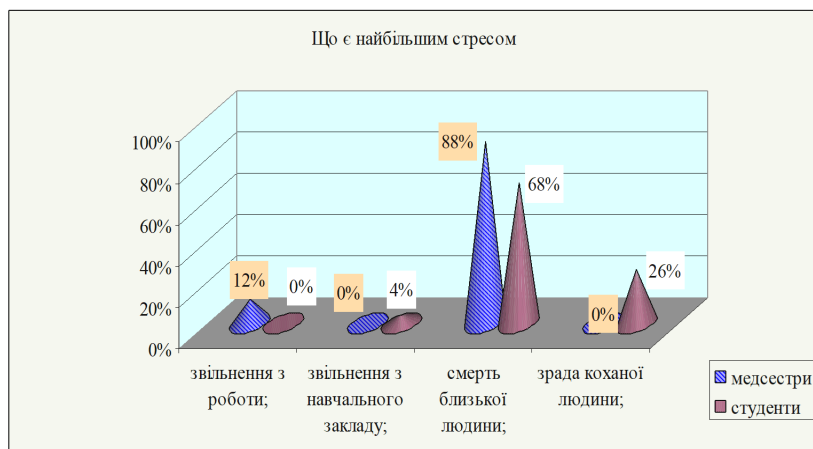


Рис. 8. Структура відповідей респондентів на питання № 7

Наступне питання анкети було поставлено з метою виявлення рівня стресостійкості, дратівливості респондентів, а саме, що вони зроблять, якщо сусіди після одинадцятої вечора увімкнуть голосно телевізор. Так більшість опитаних в рівній частці в обох вибірках (по 80%) буде намагатися заснути, переборюючи гнів, що демонструє високий рівень терпіння респондентів та толерантності.

Таблиця 9

**Питання № 8. Що Ви зробите, якщо ваші сусіди після одинадцятої вечора вмикають голосно телевізор?  
(Соціальні цінності)**

№	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
		Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
039	намагається заснути, переборюючи гнів	86	79	87	80
040	йдете до сусідів	10	9	0	0
041	вмикаєте голосно свій телевізор	2	1	23	20
042	викликаєте міліцію	0	0	0	0
043	ваш варіант	12	11	0	0
Всього		110	100,0	110	100,0

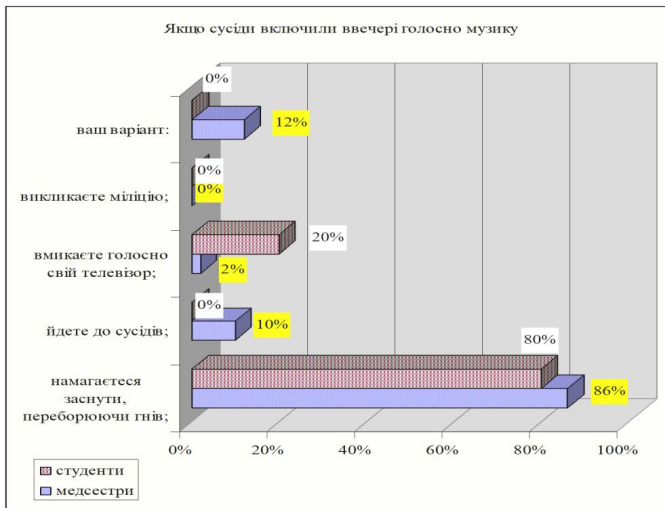


Рис. 9. Структура відповідей респондентів на питання № 8

Зрештою, 20% молодих студентів, поважаючих свої права, таки увімкне голосно свій телевізор, щоб сусіди відразу зрозуміли свою помилку. Це зробить і 1% працюючих медсестер, ще 9% найстарших працюючих медсестер (вік 50 і більше років) піде до сусідів, щоб нагадати про нормативні і моральні правила проживання. А 11% працюючих медсестер додали свої варіанти відповідей, які практично всі звелися до поради: жити у приватному будинку, щоб не мати таких проблем із сусідами.

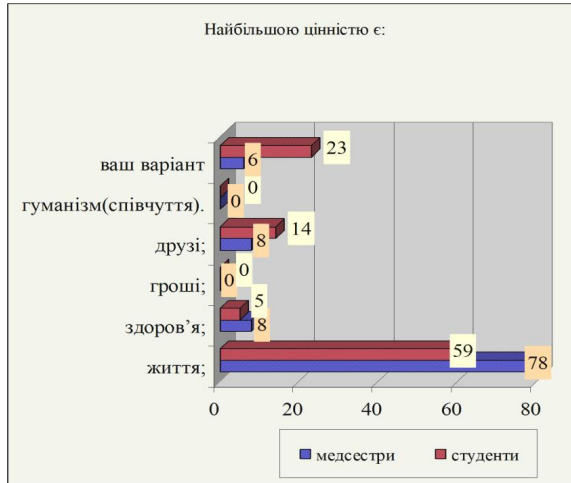
Замислитися і обрати варіант відповіді змусило респондентів запитання анкети «що є для них найбільшою цінністю?». В результаті, обидві вибірки в більших частках (78% працюючі медсестри і 59% студентів) обрали варіант «життя», яким би воно не було. Ще 8% працюючих респондентів та 5% студентів обрали варіант «здоров'я», як найбільше багатство у житті людини. В той же час, 14% студентської молоді та 8% медсестер вважають, що цінністю є друзі. Решта опитаних (6% серед працюючих медсестер та 23% серед студентів визначили власні варіанти відповідей. Зокрема, серед відповідей працюючих медсестер прослідковується підміна понять: замість обрати гуманізм (співчуття), зустрічалися подібні, які замінюють філософський і етико-соціологічний принцип відношення до людини як до вищої цінності: є куди і до кого повертатись; сім'я, діти; розуміння; віра; людяність.

Таблиця 10

**Питання № 9. Що є для Вас найбільшою цінністю?**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка,%	Абс. кількість	Частка,%
044	1	життя	85	78	64	59
045	2	здоров'я	9	8	6	5
046	6	гроші	0	0	0	0
047	3	друзі	9	8	15	14
048	5	гуманізм(співчуття)	0	0	0	0
000	4	ваш варіант	7	6	25	23
Всього			110	100,0	110	100,0

Студенти у власних варіантах ще вказували на свободу у виборі, любов, спілкування, духовність. Це говорить про те, що сутність поняття «гуманізм» кожен розуміє по-своєму, але довільні відповіді вказують на нього.



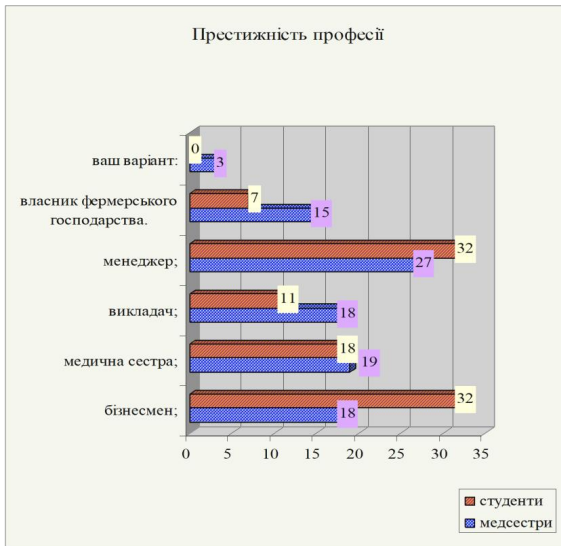
**Рис. 10. Структура відповідей респондентів на питання № 9**

На наступне питання «яка професія найбільш престижна в сучасному українському суспільстві?» відповіді респондентів розподілилися таким чином: найбільша частка працюючих медсестер (27%) вказала на варіант «менеджер», такий же варіант обрали 32% студентів. Професію «бізнесмен» виділила така ж частка студентів (32%) та 18% працюючих медсестер. Практично однакові частки в обох вибірках (19% і 18%) обрали такий варіант «медсестра».

Таблиця 11

**Питання № 10. Виберіть яка професія найбільш престижна в сучасному українському суспільстві? (Соціальні ідеали)**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
049	3	бізнесмен	20	18	35	32
050	1	медична сестра	21	19	20	18
051	4	викладач	20	18	12	11
052	2	менеджер	29	27	35	32
053	5	власник фермерського господарства	17	15	8	7
054	6	ваш варіант	3	3	0	0
Всього			110	100,0	110	100,0



**Рис. 11. Структура відповідей респондентів на питання № 10**

Невисока частка медичних сестер старших за віком (18%) та 11% студентів обрали варіант «викладач». Менша частка медсестер (15%) та лише 7% студентів віддали перевагу «власнику фермерського господарства». Такий розподіл обґрунтовується низьким рівнем матеріальної і нематеріальної мотивації до продуктивної і благородної праці в ЛПЗ при високому рівні наявного емоційного вигоряння, впливу шкідливих факторів виробничого середовища. При цьому, у 3% власних варіантів працюючих медсестер ще вказувалося на професію «банкiр», «юрист», «адміністратор автоматизованих систем».

Оскільки, опитувані вже пов'язані з медсестринським фахом, в рамках даного дослідження їм було запропоновано питання: «які вміння і навички є найважливішими для роботи медичної сестри?».

Таблиця 12

**Питання № 11. Які вміння і навички Ви вважаєте найважливішими для роботи медичної сестри? (Професійні навички та вміння)**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
055	3	рухові (мануальні)	20	18	8	7
056	1	перцептивні (чуттєве сприйняття)	61	56	44	40
057	4	інтелектуальні (інструментально-розрахункові)	8	7	25	23
058	2	клінічні	21	19	33	30
059	6	рахувати гроші	0	0	0	0
060	5	ваш варіант	0	0	0	0
Всього			110	100,0	110	100,0

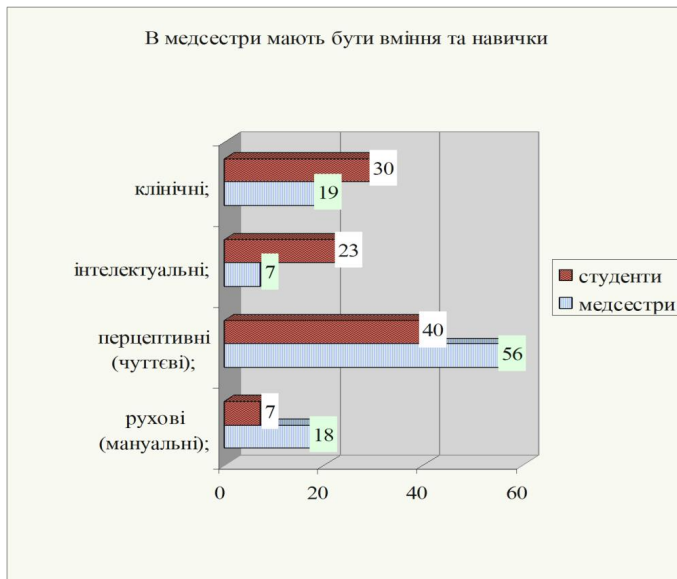


Рис. 12. Структура відповідей респондентів на питання № 11

Відповіді на нього розподілилися таким чином: працюючі медсестри в більшості – 56% та 40% студентів обрали перцептивні (чуттєві сприйняття). Адже, саме такого роду навички дозволяють їм в процесі виконання функціональних обов'язків правильно сприймати оточуючих, в першу чергу, пацієнта, колег; проявляти емпатію, розуміти ці переживання. При цьому, значна частина студентської молоді (30%) і працюючих медсестер (19%) обрали варіант «клінічні». Це, мабуть, пов'язано з особливістю навчального процесу, орієнтацією студентів на вирішення професійних (клінічних) задач, а в працюючих медсестер – з конкретизацією цих клінічних задач (робота медсестри в різних закладах, відділеннях має свою специфіку). 23% опитаних студентів і 7% працюючих медсестер виділили інтелектуальні (інструментально-розрахункові) навички, оскільки вважають, що НТП швидко впроваджується в медичну галузь, необхідно вміти користуватися складним обладнанням, здійснювати певного роду розрахунки. А на думку 18% медсестер та 7% студентів важливими виявилися рухові (мануальні) навички. Вони, мабуть, мали на увазі ті, що необхідні медсестрі для виконання обов'язків: робити ін'єкції, накладати пов'язки тощо.

Логічним продовженням опитування стало питання «чи потрібно медичній сестрі розвивати в собі вміння безперечно виконувати вказівки лікаря?» У підсумку з'ясувалося, що абсолютна більшість респондентів з студентської вибірки (90%) дали ствердну відповідь, адже їх вчать, що медична сестра в процесі виконання професійних функцій покликана виконувати саме вказівки лікаря і повідомляти йому результати свого спостереження за хворим. Разом з тим, так вважають не всі, а саме 65% опитаних працюючих медсестер. При цьому 5% опитаних студентів обрали заперечну відповідь. Крім того досвід роботи медсестер в ЛПЗ 5 і більше років (вікова група 45 і більше років) дозволив визначити власний варіант відповіді на запитання (35%). Те ж саме зробили 5% опитаних студентів. Узагальнено ці відповіді містять твердження: вказівки лікаря – це лише вказівки щодо лікувальних маніпуляцій, частина роботи, а медсестра має ще створити сприятливу атмосферу у відділенні, ввійти в довіру до хворого, «оточити його любов'ю і розумною утіхою (за Гіппократом), виконати іншу роботу, яка не потребує вказівок. Тобто можна зробити висновки, що у медичних сестер, які вже мають практичні навички роботи більше засвоєно ази професійної діяльності, в т.ч. етики і деонтології.



Таблиця 13

**Питання № 12. Чи потрібно медичній сестрі розвивати в собі вміння безперечно виконувати вказівки лікаря?  
(Норми взаємодії з керівництвом)**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
061	1	так	72	65	100	90
062	3	ні	0	0	5	5
063	2	ваш варіант	38	35	5	5
Всього			110	100,0	110	100,0

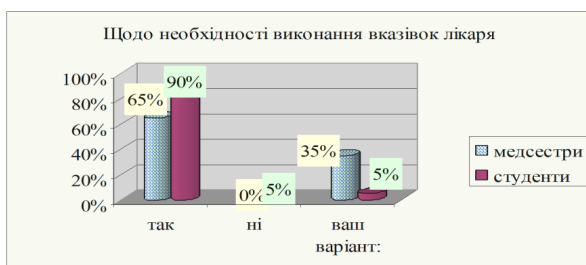


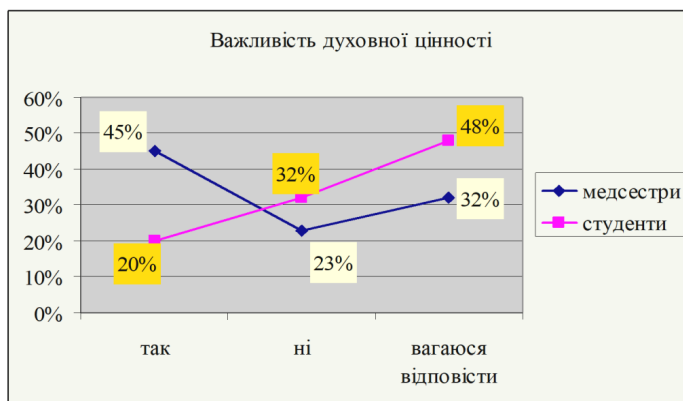
Рис. 13. Структура відповідей респондентів на питання № 12

Наступне питання: «чи є важливою духовна (релігійна) цінність в професії медичної сестри?» виявилось досить складним для респондентів. Адже, в суспільстві підтримується думка, що особистість медичної сестри – це органічний сплав високих моральних якостей, вона ніколи, навіть під загрозою, в т.ч. власних релігійних переконань, не повинна використовувати медичні знання в збиток нормам гуманності. При цьому, віросповідання медсестер є неоднорідним. За опрацьованими результатами 45% працюючих медсестер та 20% студентів дали ствердну відповідь, адже, згідно з постулатами релігійної етики, людина має бути милосердною заради блага й спасіння власної душі. Філософські роздуми змусили 23% працюючих медсестер та 32% студентів дати заперечну відповідь. А ще частина опитуваних (32% працюючих медсестер та більшість – 48% студентів) обрали варіант відповіді «вагаюся відповісти». Це, на нашу думку, свідчить про недостатні знання щодо духовних цінностей людини, медичної етики та її релігійної складової, що може негативно позначитися на формуванні професійної культури працюючих і майбутніх медичних сестер.

Таблиця 14

**Питання № 13. Чи є важливою духовна (релігійна) цінність  
в професії медичної сестри? (Духовні цінності)**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
064	1	так	50	45	22	20
065	3	ні	25	23	35	32
066	2	вагаюся відповісти	35	32	53	48
Всього			110	100,0	110	100,0



**Рис. 14. Структура відповідей респондентів на питання № 13**

В свою чергу, це вказує на актуальність піднятої у дослідженні проблему, необхідності інформаційного впливу на вже існуючий у ЛПЗ та навчальних циклах процес формуванні медичної професійної культури, відповідних цінностей, які мусять інтегруватися із суспільними. На нашу думку, особисті якості медичного працівника повинні характеризуватися безпосередністю, переживанням, душевністю, об'єктивністю, чутливістю, сприятливістю. На думку все ж вагомої частки (36%) опитуваний медичних сестер, які вже працюють за фахом та медсестер-студентів (28%) – це емпатія та милосердя. Адже, медсестра має перейматися почуттями та переживаннями пацієнта та прагнути допомогти йому. В свою чергу, милосердя ґрунтується на таких якостях, як чуйність, уважність, доброзичливість і несумісне з пихою, байдужістю, брутальністю.

Таблиця 15

**Питання № 14. Які особисті якості мають бути  
у медичної сестри? (Особисті якості)**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
067	1	емпатія та милосердя	38	36	31	28
068	7	впевненість в собі, наполегливість	9	7	2	2
069	6	принциповість	15	14	2	2
070	2	уважність	31	28	21	19
071	4	охайність	4	4	18	16
072	8	терпеливість	2	2	4	4
073	3	чесність	1	1	19	17
074	5	доброта	10	8	13	12
Всього			110	100,0	110	100,0

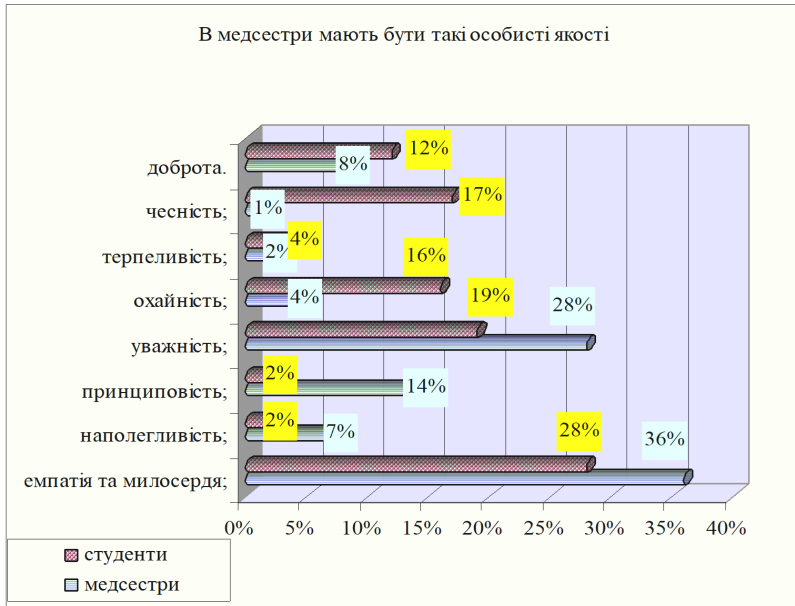


Рис. 15. Структура відповідей респондентів на питання № 14

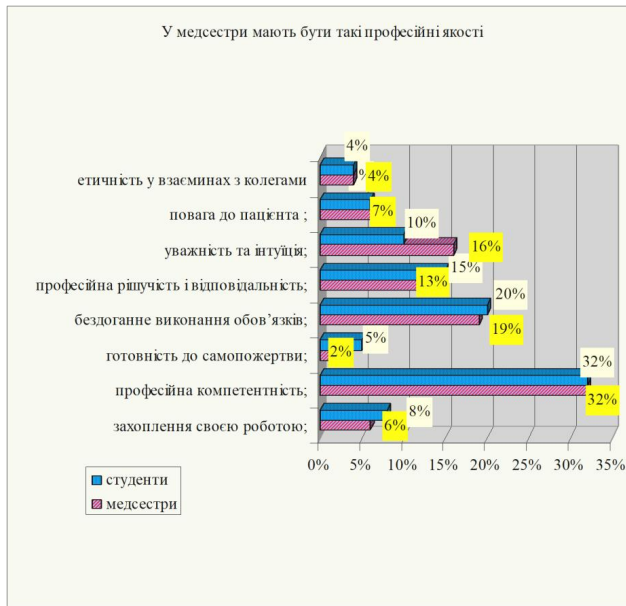
При цьому, 28% опитаних працюючих медсестер та 19% медсестер-студентів окремо виділили варіант «уважність», оскільки, це важлива умова чуттєвого й раціонального відображення дійсності, логічного ходу думки та її позитивних результатів медсестринської роботи. Тоді як 17% медсестер-студентів та 1% працюючих медсестер обрали варіант «чесність» як одну з основних граней людських чеснот, моральну якість, що відображає важливу вимогу моральності.

Професія медсестри передбачає, насамперед, любов до своєї праці, любов до хворої людини та професійну майстерність. На питання «які професійні якості мають бути у медичної сестри?» однакова кількість опитаних в обох вибірках (32%) обрали варіант «професійна компетентність».

Таблиця 16

**Питання № 15. Які професійні якості мають бути у медичної сестри? (Стандарти поведінки)**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка,%	Абс. кількість	Частка,%
075	7	захоплення своєю роботою	7	6	9	8
076	1	професійна компетентність	34	32	34	32
077	8	готовність до самопожертви	2	2	6	5
078	2	бездоганне виконання своїх обов'язків	21	19	22	20
079	4	професійна рішучість і відповідальність	15	13	17	15
080	3	уважність та інтуїція	18	16	11	10
081	5	повага до пацієнта і його родини	8	7	7	6
082	6	етичність у взаєминах з колегами	5	5	4	4
Всього			110	100,0	110	100,0



**Рис. 16. Структура відповідей респондентів на питання № 15**

Звичайно, така компетентність вміщує цілий комплекс необхідних якостей, в Кодексі медичної сестри зазначено, що вона у своїй діяльності не повинна виходити за межі власної компетентності. 19% і 20% респондентів відповідно окремо виділили варіант «бездоганне виконання своїх обов'язків», тоді як 16% і 10% обрали варіант «уважність та інтуїцію». При цьому, 7% працюючих медсестер та 6% студентів все ж таки акцентували увагу на повазі до пацієнта та його родини. Варіант відповіді «професійна рішучість і відповідальність» обрали 13% і 15% респондентів відповідно, ще по 4% – обрали «етичність у взаєминах з колегами».

За вище наведеними результатами, можна зробити висновок, що медсестри з досвідом роботи підходять до вибору варіантів відповідей особистісних та професійних якостей більше з практичної точки зору, а студенти – теоретичної.

Щодо конкретного запитання – ціннісно-етичної основи професійної діяльності медичної сестри, відповіді респондентів розподілилися таким чином: 35% працюючих медсестер і 37% медсестер-студентів вважають, що нею є моральні (етичні) орієнтири, а 65% і

47% відповідно у вибірках – гуманність і милосердя. Цілком логічно, що більшість респондентів зорієнтувалася на таких варіантах, бо медична етика вивчає і моральні засади у діяльності медичних працівників, і високогуманне ставлення до людини як необхідної умови успішного лікування хворого. Медсестра має також проявляти милість серця, м'якість, співчуття, ніжність, любов до людей, особливо хворих. Серед медсестер-студентів 17% все ж вказали на релігійні переконання, з якими пов'язують майбутні лінії поведінки медсестри. По-перше, медична сестра немає права порушувати давню етичну заповідь медицини «Не нашкодь!», по-друге, повинна враховувати у своїй роботі те, що пацієнти різного культурного рівня та релігійних переконань можуть по-різному реагувати на медицину й охорону здоров'я.

Таблиця 17

**Питання № 16. Етичної основою професійної діяльності медичної сестри є: (Духовні цінності)**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка,%	Абс. кількість	Частка,%
083	2	моральні орієнтири	39	35	41	37
084	1	гуманність і милосердя	71	65	52	47
085	4	юридичні норми	-	0	-	0
086	3	релігійні переконання	-	0	17	16
Всього			110	100,0	110	100,0

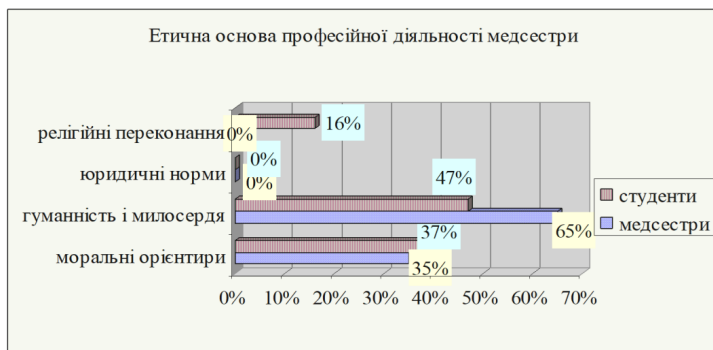


Рис. 17. Структура відповідей респондентів на питання № 16

Одна з найважчих проблем, перед якою виявляється людина – це вибір професії, адже від цього вибору залежить її майбутнє. В першу чергу – це відповідальність перед батьками, перед суспільством, а найголовніше перед собою! Ми поцікавилися, що ж вплинуло на вибір професії респондентів?

Таблиця 18

**Питання № 17. Що вплинуло на вибір Вашої професії?  
(Соціальні ідеали)**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
087	2	традиція в родині, порада батьків	51	46	37	34
088	6	престижність в суспільстві	6	5	17	15
089	4	порада друзів	4	4	1	1
090	1	власний вибір	47	42	48	44
091	3	випадок	2	2	7	6
092	5	ваш варіант	-	0	-	0
Всього			110	100,0	110	100,0

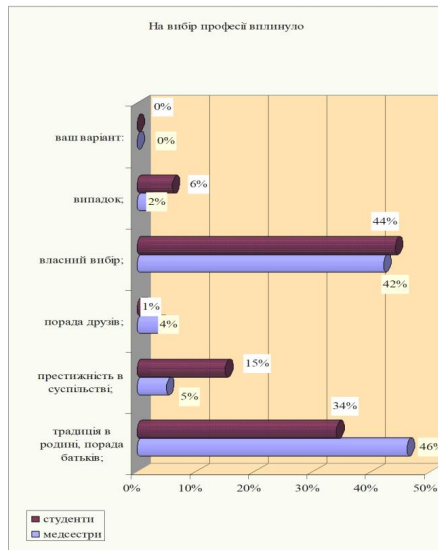


Рис. 18. Структура відповідей респондентів на питання № 17

Було з'ясовано, що час як категорія і зміни, які відбуваються у суспільстві відіграють свою роль у процесі вибору професії. Так, медсестри, які обрали свій професійний шлях багато років тому у переважній більшості прислухалися до поради батьків та традицій в родині (46%), тоді як більшість сучасних студентів-медсестер демократичного суспільства здійснили вибір професії за власним бажанням (44%). При цьому, не хтували порадами батьків 34% опитаних студентів, а 42% працюючих медсестер зробили такі власний вибір професії. На престижність професії в суспільстві вказали 15% студентів та практично в троє менше працюючих медсестер (5%). Обрати професію за порадою друзів змогли 4% працюючих медсестер та 1% студентів, а випадок – 2% респондентів серед працюючих медсестер та 6% серед студентів.

Результати визначення думки респондентів з приводу того, яке місце займає професійна мова в роботі медичної сестри дозволяють з'ясувати, вагомість ще одного елементу аксіологічної системи. Так у медичних сестер професійній мові відводиться важливе місце, про свідчать 60% таких варіантів відповідей.

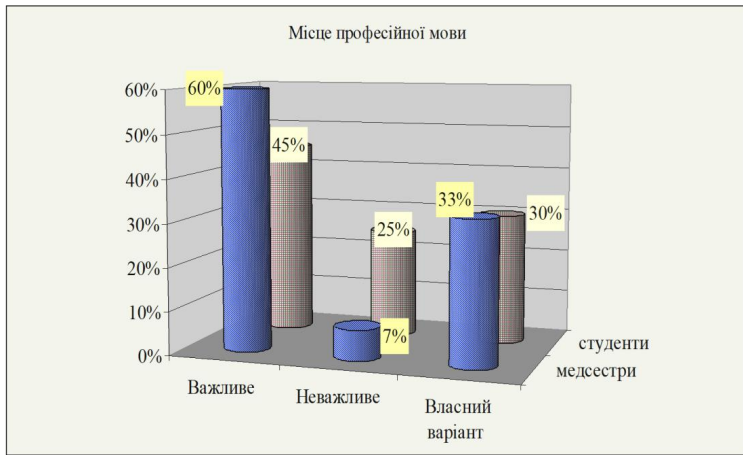
Таблиця 19

**Питання № 18. Місце професійної мови в роботі медсестри  
(Професійна мова)**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
093	1	важлива	66	60	49	45
094	3	неважлива	8	7	28	25
095	2	власний варіант	36	33	33	30
Всього			110	100,0	110	100,0

При цьому, 7% працюючих медсестер вважають, що мова не відіграє значущої ролі при виконанні професійних обов'язків, а власні варіанти відповідей запропонували 33% опитаних. Всі вони відображають серйозне і надважливе ставлення до професійної мови, оскільки, оволодіння основними способами розв'язання професійних завдань неможливе без оволодіння мовою професійного спілкування. Щодо студентів, важливе місце мові відвели 45% опитаних, неважливе – 25% і приблизно такі ж варіанти власних відповідей, як у медсестер запропонували 30% опитаних.





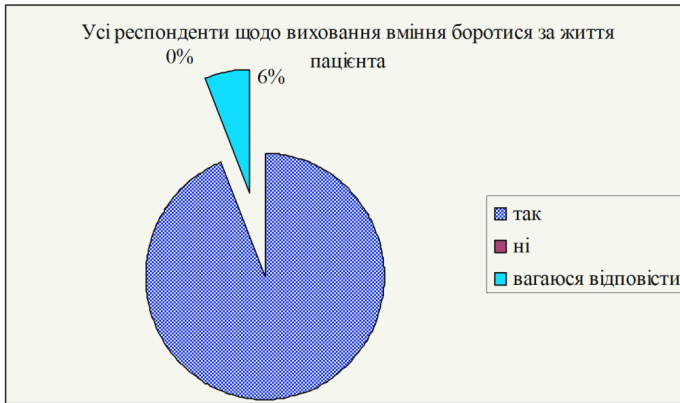
**Рис. 19. Структура відповідей респондентів на питання № 18**

На питання «чи розвивають в процесі роботи (або навчання) у Вас цінність любові до життя та вміння боротися за життя пацієнта?» відповіді розподілилися так: абсолютна більшість (по 94% в кожній вибірці) опитаних дали ствердну відповідь. Лише по 6% респондентів в обох вибірках вагалися відповісти. Адже, медична сестра усвідомлює свою відповідальність за безцінне – життя хворого, яке втратити легко, а повернути неможливо.

Таблиця 20

**Питання № 19. Чи розвивають в процесі роботи (або навчання) у Вас цінність любові до життя та вміння боротися за життя пацієнта (Цінність любові до життя)**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
095	1	так	103	94	103	94
096	3	ні	0	0	-	0
097	2	вагаються відповіді	7	6	7	6
Всього			110	100,0	110	100,0



**Рис. 20. Структура відповідей респондентів на питання № 19**

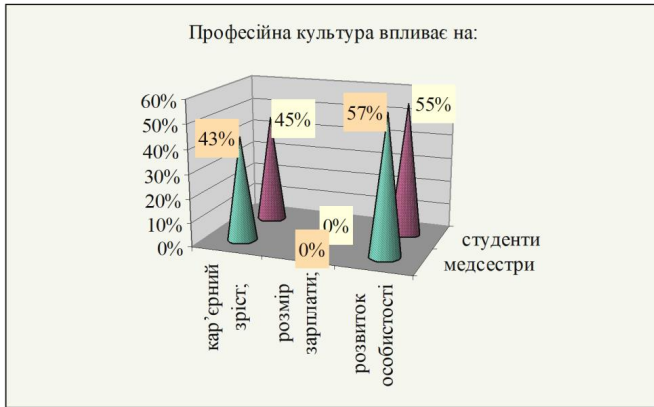
На завершення опитування, було представлено питання: на що ж впливає професійна культура, система цінностей медичної сестри? На думку більшості опитаних працюючих медсестер (57%) та майбутніх медсестер (55%), вона впливає на розвиток особистості, а на думку інших працюючих медсестер (43%) та студентів (45%), вона впливає все таки на кар'єрний ріст. В обох вибірках варіант відповіді «на зарплату» не вибрав жоден респондент.

Таблиця 21

**Питання № 20. Професійна культура медичної сестри впливає на (Переконання)**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка,%	Абс. кількість	Частка,%
094	2	кар'єрний зріст	47	43	50	45
095	3	розмір зарплати	-	0	-	0
096	1	розвиток особистості	63	57	60	55
Всього			110	100,0	110	100,0

У підсумку, обидві групи респондентів не помилилися. Професійна культура медичної сестри з відповідною системою цінностей є однією з необхідних умов високої ефективності праці в суспільстві. В першу чергу, вона впливає на розвиток особистості, а вже ця особистість буде спроможна здійснити власний кар'єрний ріст.



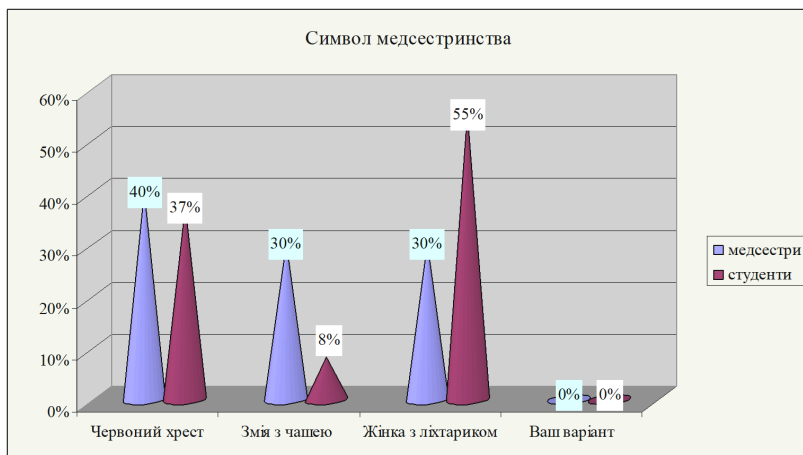
**Рис. 21.** Структура відповідей респондентів на питання № 20

Символ – інтенція зв'язку цінностей теперішнього до майбутнього. Адже, символ – це те, що у своїй почуттєвій якості вказує на щось інше чи заміщає щось інше, під яким може розумітися конкретне явище чи предмет. Ми запитали у респондентів: «який символ має медсестринство?» На дане запитання працюючі медсестри у 40% відповідей вказали на «червоний хрест», майже стільки ж вказали на цей символ студенти. Більшість студентів (55%) обрали символ «жінка з ліхтариком», тоді як це зробили 30% працюючих медсестер. Символ «змія з чашею» обрали 30% медсестер та 8% студентів.

Таблиця 22

**Питання № 21. Який символ має медсестринство у медичній сфері? (Символи)**

№	Ранг	Варіант відповіді	Відповіді медсестер		Відповіді студентів	
			Абс. кількість	Частка, %	Абс. кількість	Частка, %
097	2	червоний хрест	44	40	41	37
098	3	змія з чашею	33	30	9	8
099	1	жінка з ліхтариком	33	30	60	55
100	4	ваш варіант	-	-	-	-
Всього			110	100,0	110	100,0



**Рис. 22. Структура відповідей респондентів на питання № 21**

### Висновки

Статистична обробка отриманих даних опитувальника дозволило виявити статистично значимі відмінності між вибірками студентів та медсестер по окремих питаннях анкети. Для аналізу використовувалися коефіцієнт кореляції (критерій Спірмена), та порівняння незалежних груп (критерій U Манна-Уїтні). Ми свідомо обрали непараметричні, рангові критерії, оскільки їх можливо застосувати для обчислень даних як з нормальним та з не нормальним розподілом.

Критерій U Манна-Уїтні показав такі статистично значимі відмінності у відповідях на запитання: 1) Що для вас означає любити життя? (цінувати кожну хвилину свого життя –  $U=1134$ ,  $r_s=0,152$ ,  $p \leq 0,05$ ; боротися за безсмертя –  $U=144$ ,  $r_s=-0,268$ ,  $p \leq 0,05$ ; кохати та посміхатися –  $U=646$ ,  $r_s=0,367$ ,  $p \leq 0,001$ ; відчувати себе щасливим –  $U=692$ ,  $r_s=0,301$ ,  $p \leq 0,01$ ; цінувати життя та здоров'я –  $U=1442$ ,  $r_s=0,152$ ,  $p \leq 0,001$ ); 2) Що Ви розумієте під поняттям гуманна людина? (людина, яка контролює свої емоції –  $U=1872$ ,  $r_s=0,245$ ,  $p \leq 0,01$ ); 3) Які цінності для Вас займають перше місце? (здоров'я –  $U=2074$ ,  $r_s=0,209$ ,  $p \leq 0,01$ ); 4) Які особисті якості мають бути у медичної сестри? (старанність –  $U=1342$ ,  $r_s=-0,218$ ,  $p \leq 0,01$ ; наполегливість –  $U=1134$ ,  $r_s=-0,238$ ,  $p \leq 0,05$ ; щедрість –  $U=1442$ ,  $r_s=-0,216$ ,  $p \leq 0,05$ ); 5) Які професійні якості мають бути у медичної сестри? (професійна рішучість та відповідальність –  $U=1298$ ,

$r_s = -0,246$ ,  $p \leq 0,01$ ); б) Чи розвиваються в процесі навчання у Вас цінність любові до життя та вміння боротися за життя пацієнта? –  $U = 1848$ ,  $r_s = 0,152$ ,  $p \leq 0,05$ .

Ми можемо припустити, що зниження значимості таких особистих та професійних якостей у медсестер, порівняно зі студентами, як старанність, наполегливість, щедрість, професійна рішучість та відповідальність пов'язане з професійним вигоранням, погіршенням стану здоров'я та низьким соціальним статусом професії. В процесі здійснення професійної діяльності медсестри втрачають студентські ідеалістичні уявлення про роботу медичної сестри і стають більш приземленими, прагматичними, пасивними, відбувається адаптація особистісних цінностей до цінностей, що культивуються в суспільстві, які часто поглиблюють протиріччя між спільнотою та її представниками, між цінностями персоналі стичними та соціальними.

Таким чином, отримані в результаті опитування дані, дозволили виділити показники компонентів професійної медичної системи цінностей, які визначають особливості сучасної медичної культури та складають її ядро та периферію окремо в обох вибірках. Для цього додатково було виділено ряд питань з анкети та проранжовано варіанти відповідей (від 1 до 6 в порядку зменшення вагомості впливу на остаточний результат). Далі виконано математичні розрахунки основних коефіцієнтів по вибірці медсестри (*К медсестри*) та по вибірці студенти (*К студенти*) за рангом 1 окремих варіантів відповідей (див. додаток Б).

Застосовано формулу знаходження середньої величини:

$$\text{Коефіцієнт [елемент \cdot профкультури]} = \frac{\sum x_i}{n},$$

де  $\Sigma$ - знак суми  $x_i$  – варіант відповіді за значущим рангом 1;  $n$  – кількість оброблених питань по виділеному елементу.

І. Цінність любові людини до життя (опрацьовано 6 питань (№ 1, 2, 3, 6, 9, 19)):

$$\begin{aligned} \text{К медсестри [Філом. \cdot цінність]} &= \frac{\sum x_i}{n} = ; \\ &= \frac{80\% + 68\% + 62\% + 63\% + 78\% + 94\%}{6} \% = 74\% \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} K_{\text{студенти}}[\text{Філом.} \cdot \text{цінність}] &= \frac{\sum xi}{n} = \dots \\ &= \frac{26\% + 26\% + 45\% + 18\% + 59\% + 94\%}{6} \% = 47\% \end{aligned}$$

II. Норми взаємодії з керівництвом (опрацьовано 1 питання №12):

$$K_{\text{медсестри}}[\text{Норми} \cdot \text{взаємодії}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{65\%}{1} \% = 65\%;$$

$$K_{\text{студенти}}[\text{Норми} \cdot \text{взаємодії}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{90\%}{1} \% = 90\%.$$

III. Професійна мова (опрацьовано 1 питання №18):

$$K_{\text{медсестри}}[\text{Проф.} \cdot \text{мова}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{60\%}{1} \% = 60\%$$

$$K_{\text{студенти}}[\text{Проф.} \cdot \text{мова}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{45\%}{1} \% = 45\%.$$

IV. Переконання (опрацьовано 1 питання №20):

$$K_{\text{медсестри}}[\text{Переконання}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{57\%}{1} \% = 57\%;$$

$$K_{\text{студенти}}[\text{Переконання}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{55\%}{1} \% = 55\%.$$

V. Професійні навички і вміння (опрацьовано 1 питання № 11):

$$K_{\text{медсестри}}[\text{Проф.} \cdot \text{вміння, навички}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{56\%}{1} \% = 56\%;$$

$$K_{\text{студенти}}[\text{Проф.} \cdot \text{вміння, навички}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{40\%}{1} \% = 40\%.$$

VI. Духовні цінності (опрацьовано 2 питання №13, 16):

$$K_{\text{медсестри}}[\text{Духовна} \cdot \text{цінність}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{45\% + 65\%}{2} \% = 55\%;$$

$$K_{\text{студенти}}[\text{Духовна} \cdot \text{цінність}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{20\% + 47\%}{2} \% = 33\%.$$

VII. Особисті якості (опрацьовано 1 питання №14):

$$K_{\text{медсестри}}[\text{Особисті} \cdot \text{цінності}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{36\%}{1} \% = 36\%;$$

$$K_{\text{студенти}}[\text{Особисті} \cdot \text{цінності}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{28\%}{1} \% = 28\%.$$

VIII. Стандарти поведінки (опрацьовано 1 питання №15):

$$K_{\text{медсестри}}[\text{Проф.} \cdot \text{якості}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{32\%}{1} \% = 32\%;$$

$$K_{\text{студенти}}[\text{Проф.} \cdot \text{якості}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{32\%}{1} \% = 32\%.$$

IX. Соціальні ідеали (опрацьовано 2 питання № 10, 17):

$$K_{\text{медсестри}}[\text{Соціальні} \cdot \text{ідеали}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{19\% + 42\%}{2} \% = 30\%;$$

$$K_{\text{студенти}}[\text{Соціальні} \cdot \text{ідеали}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{18\% + 44\%}{2} \% = 31\%.$$

X. Символи (опрацьовано 1 питання № 21):

$$K_{\text{медсестри}}[\text{Символи}] = \frac{\sum xi}{n} = \frac{30\%}{1} \% = 30\%;$$

$$K_{\text{студенти}}[\text{Символи}] = \frac{\sum x_i}{n} = \frac{55\%}{1} \% = 55\%$$

Завершальним етапом є укладання отриманих часток в елементи «ядро» та «периферія». Використання такого способу обробки даних обґрунтовано тим, що це є пара взаємопов'язаних понять, яка використовується для розуміння суті класифікації отриманих елементів професійної медичної системи цінностей, культури в цілому. «Ядро» – основна маса елементів, а «периферія» – сукупність інших розрізнених елементів.

Таблиця 23

**Елементи професійної культури та відповідної системи цінностей за класифікацією системи «ядро – периферія»**

Системоутворюючі елементи	Вибірка I. Працюючі медсестри, %	Вибірка II. Студенти – майбутні медсестри, %
I. Філоменологічна цінність	74	47
II. Норми взаємодії з керівництвом	65	90
III. Професійна мова	60	45
IV. Переконання	57	55
V. Професійні навички і вміння	56	40
VI. Духовні цінності	55	33
VII. Особисті якості	36	28
VIII. Стандарти поведінки	32	32
IX. Соціальні ідеали	30	31
X. Символи	30	55

Отже, ключовими елементами, які дозволяють виявити місце генеральної цінності («любов людини до життя») як в структурі професійної культури, так і в системі ціннісних орієнтирів особистості, ми вважаємо відповідь «Життя – це божий дар» на перше запитання анкети «Життя – це?..» та ствердну відповідь на запитання «Чи розвиваються в процесі навчання у Вас цінність до життя?». Кореляційний аналіз виявив, що респонденти, які обрали варіант «Життя – це Божий дар» показують стійку позитивну кореляцію з такими якостями, як альтруїзм ( $r_s=0,363$ ,  $p \leq 0,01$ ), та негативну з егоїстичними тенденціями ( $r_s=-0,311$ ,  $p \leq 0,01$ ). Вони відзначаються кращим станом здоров'я й показують менший рівень



кількості хронічних захворювань. Ці респонденти приділяють менше значення руховим вмінням та навичкам ( $r_s = -0,275$ ,  $p \leq 0,01$ ) та більше – перцептивним навичкам ( $r_s = 0,239$ ,  $p \leq 0,01$ ) та емпатії ( $r_s = 0,347$ ,  $p \leq 0,001$ ) у професійній діяльності медичної сестри. Вони високо оцінюють соціальне значення професій медичної сестри ( $r_s = 0,275$ ,  $p \leq 0,01$ ), а також значення таких особистих та професійних якостей як милосердя ( $r_s = 0,284$ ,  $p \leq 0,01$ ), наполегливість ( $r_s = 0,287$ ,  $p \leq 0,001$ ), доброта ( $r_s = 0,245$ ,  $p \leq 0,01$ ), охайність ( $r_s = 0,334$ ,  $p \leq 0,001$ ), захопленість своєю роботою ( $r_s = 0,275$ ,  $p \leq 0,01$ ), бездоганне виконання професійних обов'язків ( $r_s = 0,275$ ,  $p \leq 0,01$ ), уважність та інтуїція ( $r_s = 0,275$ ,  $p \leq 0,01$ ), повага до пацієнта і його родини ( $r_s = 0,275$ ,  $p \leq 0,01$ ).

В той час, як опитані, які не показали високого рівня цінності любові до життя і дали суто формальну відповідь «Життя – це форма існування» показали протилежні результати. Порівняно нижчий рівень альтруїзму ( $r_s = -0,303$ ,  $p \leq 0,05$ ) та емпатії ( $r_s = -0,180$ ,  $p \leq 0,05$ ), вищий рівень хронічних захворювань ( $r_s = 0,253$ ,  $p \leq 0,01$ ), низьку оцінку такої професійної якості, як повага до пацієнта та його родини ( $r_s = -0,285$ ,  $p \leq 0,01$ ). Вони схильні негативно відповідати на запитання «Чи розвивається у Вас в процесі навчання цінність любові до життя та вміння боротися за життя пацієнта?» ( $r_s = -0,261$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Респонденти, які ствердно відповіли на запитання «Чи розвиваються в процесі навчання у Вас цінність до життя?», більш гостро відчувають цінність кожної миті життя ( $r_s = 0,353$ ,  $p \leq 0,001$ ), менше схильні до егоїзму ( $r_s = -0,253$ ,  $p \leq 0,05$ ), їх менше хвилює швидка втомлюваність ( $r_s = -0,212$ ,  $p \leq 0,05$ ), вони більш стресостійкі ( $r_s = 0,246$ ,  $p \leq 0,01$ ) та менш дратівливі ( $r_s = -0,645$ ,  $p \leq 0,001$ ), більш стійко переносять життєві негаразди. Для цих опитаних більш важливі духовні цінності ( $r_s = 0,256$ ,  $p \leq 0,01$ ). Вони показують вищу оцінку таких якостей, як впевненість в собі ( $r_s = 0,181$ ,  $p \leq 0,05$ ), уважність та інтуїція ( $r_s = 0,190$ ,  $p \leq 0,05$ ), повага до пацієнта та його родини ( $r_s = 0,282$ ,  $p \leq 0,01$ ). А також обробка результатів анкетування свідчить, що вони не випадково, свідомо обрали професію медичної сестри.

В контексті сказаного слід зазначити, що респонденти, які зазначили, що випадково обрали спеціальність медичної сестри, менш схильні цінувати кожну хвилину життя ( $-r_s = 0,311$ ,  $p \leq 0,01$ ). Більш схильні до хронічних захворювань ( $r_s = 0,223$ ,  $p \leq 0,05$ ) та проблем з травленням ( $r_s = 0,185$ ,  $p \leq 0,05$ ). Показують низьку стресостійкість ( $r_s = -0,284$ ,  $p \leq 0,01$ ) та високу дратівливість ( $r_s = 0,329$ ,  $p \leq 0,001$ ). Показують низьку готовність виконувати

вказівки лікаря ( $r_s = -0,297, p \leq 0,001$ ) низька оцінка таких якостей як наполегливість ( $r_s = -0,201, p \leq 0,05$ ), терпеливість ( $r_s = -0,304, p \leq 0,001$ ), захопленість своєю роботою ( $r_s = -0,230, p \leq 0,05$ ). У них не розвивається в процесі навчання цінність любові до життя та вміння боротися життя пацієнта ( $r_s = 0, -246, p \leq 0,01$ ).

Таким чином, ми можемо стверджувати, що виховання як професійної культури загалом, так і генеральної цінності «цінності любові людини до життя», як її фундаменту, зокрема, у підготовці медичних сестер сприятиме їхньому особистісному та професійному зростанню, по-перше. По-друге, викристалізувалася ціннісна основа людей, з якими медична сфера може пов'язувати своє майбутнє та реалізацію освітянського вектора Education 5.0.

### Література

1. Морен Э. Метод. Природа Природы. Москва : Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.
2. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / пер. з англ. О. Дем'янчук. Київ: Юніверс, 2003. 168 с.
3. Panetta K. Blockchain, quantum computing, augmented analytics and artificial intelligence will drive disruption and new business models. *Gartner Top 10 Strategic Technology Trends for 2019* : веб-сайт. URL: <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/gartner-top-10-strategic-technology-trends-for-2019>
4. Хейлал У. Е. Десять ведущих технологий будущего. Halal W. E. The top 10 emerging technologies. *Futurist*. 2000. Vol. 34, № 4. P. 1–10.
5. The future jobs. *Study international*: веб-сайт. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs>
6. Гэйбл Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации / пер. с англ. П.А. Сергоманова. Москва, 2019. 108 с.
7. Keser H., Semerci A. Technology trends, Education 4.0 and beyond. *Contemporary Educational Researches Journal*. 2019. № 9(3) Pp. 39–49. DOI: <https://doi.org/10.18844/cej.v9i3.4269>
8. Д'яченко І.М. Антропологічний поворот у педагогіці: теоретико-методологічний пошук фундаментальної цінності діяльності людини. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2019. № 1(28). С. 29–37. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2019.155266>
9. Hong H. Y., Chiu C. H. Understanding how students perceive the role of ideas for their knowledge work in a knowledge-building environment. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2016. № 32(1). P. 32–46.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-28>

**Магрламова К. Г.**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри мовної підготовки міжнародного факультету  
Дніпровський державний медичний університет  
м. Дніпро*

**ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ  
У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ  
УКРАЇНИ З ВИВЧЕННЯМ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ  
НА ПРИКЛАДІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

*У статті відображені основні проблеми професійної підготовки майбутніх лікарів та шляхів виходу з кризової ситуації та побудови нової моделі, наближеної до світових стандартів. Показана необхідність інтегрування національної системи медичної освіти в умовах глобалізації та вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх лікарів у провідних навчальних закладах світу. Актуальним у контексті досліджуваної проблеми є досвід Великої Британії, де підготовка майбутніх лікарів здійснюється відповідно до світових стандартів та спрямована на формування професійної еліти суспільства та показано приклад основних стратегій розвитку медичної освіти у Великій Британії.*

**Вступ**

Вітчизняна система охорони здоров'я нині перебуває в пошуку зміни парадигми базової середньої та вищої медичної освіти. Саме тому, в умовах стрімкого розвитку інноваційних технологій та доказової медицини, впровадження в практику роботи закладів охорони здоров'я нових методів лікування і діагностики захворювань, новітніх інформаційних і сучасних медичних технологій, на часі гостро стоїть питання реформування медичної галузі. Престиж британських університетів серед молоді як Західної, так і Східної Європи залишається високим і є одним з основних прикладів для поліпшення та запровадження змін у професійній медичній освіті. Варто вказати на перші місця вищих навчальних закладів Великої Британії серед світових рейтингів: Академічного рейтингу світових

університетів (Academic Ranking of World Universities), QS-рейтингу та інших. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх лікарів відповідно до світових і загальноєвропейських стандартів з метою посилення конкурентоспроможності вітчизняної вищої медичної освіти, оптимізації умов для міжнародної мобільності студентів-медиків на вітчизняному та міжнародному ринках праці зумовлені проголошенням Україною курсу на євроінтеграцію.

### **1. Аналіз останніх досліджень і публікацій, який дозволяє охарактеризувати основні стратегії розвитку медичної освіти та показати вплив інтеграційних процесів в медичній освіті**

Підвищення якості професійної підготовки майбутніх лікарів відповідно до світових і загальноєвропейських стандартів з метою посилення конкурентоспроможності вітчизняної вищої медичної освіти, оптимізації умов для міжнародної мобільності студентів-медиків на вітчизняному та міжнародному ринках праці зумовлені проголошенням Україною курсу на євроінтеграцію. Одним із можливих шляхів запровадження якісних змін у професійній підготовці майбутніх лікарів є врахування результатів наукових пошуків. Так, питання філософії вищої освіти вивчали в Україні: В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.; концептуальні підходи до реформування та інноваційного розвитку освіти досліджували: Л. Гриневич, М. Згуровський, В. Луговий, Г. Хорунжий та ін.; проблематику професійної освіти та професійної компетентності розглядали: Н. Бібік, В. Биков, В. Гриньова, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, Г. Пустовіт, О. Семенов, А. Хуторський; проблеми порівняльної педагогіки розробляли: Н. Авшенко, Б. Вульфсон, Т. Десятов, О. Джуринський, Л. Дяченко, А. Сбруєва, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Огієнко, Н. Постригач, Л. Пуховська та ін. У сучасній професійній педагогіці активно здійснюються порівняльнопедагогічні дослідження підготовки фахівців. Проблеми теорії і практики підготовки фахівців різних напрямів та спеціальностей у Великій Британії вивчали: Н. Яцишин (Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-і роки ХХ століття), 1998); Н. Бідюк (Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії, 2000); О. Демченко (Теорія та практика сімейного виховання у Великій Британії (історико-педагогічний аспект), 2001); О. Пічкач (Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії, 2002); О. Черевко (Маргарет Тетчер та її реформаторська діяльність

на чолі консервативного уряду Великої Британії (1979–1990 рр.), 2002); Я. Полякова (Теорія і практика екологічного виховання учнівської молоді у Великій Британії (етнопедagogічний аспект), 2005); С. Старовойт (Професійна підготовка фахівців з охорони та захисту навколишнього середовища у вищих навчальних закладах Великої Британії, 2005); О. Загайко (Підготовка працівників соціальних служб для середніх загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії, 2008); О. Мілютіна (Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії, 2008); О. Оверчук (Політика Великої Британії у контексті формування інформаційного суспільства, 2009); Г. Погромська (Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії, 2009); Н. Костенко (Організація профільного навчання у старшій школі Великої Британії, 2010); І. Романко (Педагогічні засади діалогічної взаємодії вчителя й учнів у загальноосвітніх навчальних закладах Великої Британії, 2010); І. Сидор (Організаційно-педагогічні умови дозвіллевої діяльності студентів у педагогічних коледжах Великої Британії, 2010); В. Бойко (Система післядипломної педагогічної освіти у Великій Британії в контексті неперервної освіти, 2011); І. Паламаренко (Професійна підготовка сімейних лікарів у вищих медичних школах Великої Британії, 2012); Л. Логуш (Тенденції розвитку медичної освіти в освітній політиці Європейського Союзу, 2016). Окремі аспекти підготовки та професійної діяльності лікарів в Україні досліджено у дисертаційних дослідженнях: Л. Григорчук (Гігієнічні аспекти професійної адаптації студентів до умов навчання у вищих медичних навчальних закладах та шляхи її оптимізації, 2000); А. Степаненко (Система забезпечення якості медичної допомоги населенню України та наукове обґрунтування її реалізації, 2001); Л. Руденко (Формування системи медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти, 2005); І. Круковська (Становлення і розвиток медичної освіти на Волині (XIX – 30-ті роки XX ст.), 2007); Р. Іваненко (Організаційно-педагогічні умови професійної орієнтації старшокласників на медичні спеціальності, 2008); М. Кушик (Дидактичні основи фахової підготовки студентів у медичних навчальних закладах України (друга половина XIX – початок XX ст., 2009); І. Солопова (Медичне обслуговування як форма соціального захисту населення України, 2009); О. Неловкіна-Берналь (Формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання, 2010); М. Петрус

(Вплив професійних стереотипів на діяльність лікарів-терапевтів, 2011); С. Тихолаз (Педагогічні умови розвитку професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів, 2011); Н. Шигонська (Підготовка студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій, 2011). Значний інтерес становлять результати досліджень науковців Великої Британії щодо підготовки майбутніх сімейних лікарів: М. Калюс (Medical Education Guide, 1999); Г. Катто (Interface between university and medical school, 2000); Г. Флорес (The Teaching of Cultural Issues in U.S. and Canadian Medical Schools, 2000); М. Бірман (Random comparison of virtual patient models in the context of teaching communication skills, 2001); Дж. Ворд (Communication and information technology in medical education, 2001); К. Бойлен (A new paradigm for medical schools a century after Flexner's report, 2002); С. Вілліс (Small-group work and assessment in a PBL curriculum: a qualitative and quantitative evaluation of student perceptions of the process of working in small groups and its assessments, 2002); П. Оузах (Undergraduate medical education: thoughts on future challenges, 2002); Д. Вуд (Evaluating the outcomes of undergraduate medical education, 2003); К. Хак (Integrating the Art and science of medical practice: Innovations in teaching medical communication skills, 2004); А. Хой (New perspectives – approaches to medical education at four UK medical schools, 2004); Р. Ціреп (Towards continuous medical education. Journal of General Internal Medicine, 2005); Б. Томпсон, В. Шнайдер, П. Хайдет, Р. Лівайн, К. МакМахон, Л. Перковські, Б. Ріхардс (Team-based learning at ten medical schools: two years later, 2007); Р. Іллавей (AMEE Guide 32: e-Learning in medical education Part 1: Learning, teaching and assessment, 2008); М. МакКлаф (Good Practice. Communication Skills in English for medical Practitioner, 2008); С. МакКартер (Oxford English for Careers. Medicine 1. Student's book, 2009); Д. Парміле, Д. ДеСтефен, Н. Боррес (Medical students' attitudes about team-based learning in a pre-clinical curriculum, 2009), А. Чоударі (Teaching communications skills to medical students: Introducing the fine art of medical practice, 2015).

Одним із можливих шляхів запровадження якісних змін у професійній підготовці майбутніх лікарів є врахування результатів наукових пошуків. Так, питання філософії вищої освіти вивчали в Україні: В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.; концептуальні підходи до реформування та інноваційного розвитку освіти досліджували: Л. Гриневич, М. Згуровський, В. Луговий, Г. Хорунжий

та ін.; проблематику професійної освіти та професійної компетентності розглядали: Н. Бібік, В. Биков, В. Гриньова, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, Г. Пустовіт, О. Семенов, А. Хуторський; проблеми порівняльної педагогіки розробляли: Н. Авшенюк, Б. Вульфсон, Т. Десятов, О. Джуринський, Л. Дяченко, А. Сбруєва, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Огієнко, Н. Постригач, Л. Пуховська та ін.

У сучасній професійній педагогіці активно здійснюються порівняльно педагогічні дослідження підготовки фахівців. Проблеми теорії і практики підготовки фахівців різних напрямів та спеціальностей у Великій Британії вивчали: Н. Яцишин (Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-і роки ХХ століття), 1998); Н. Бідюк (Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії, 2000); О. Демченко (Теорія та практика сімейного виховання у Великій Британії (історико-педагогічний аспект), 2001); О. Пічкач (Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії, 2002); О. Черевко (Маргарет Тетчер та її реформаторська діяльність на чолі консервативного уряду Великої Британії (1979–1990 рр.), 2002); Я. Полякова (Теорія і практика екологічного виховання учнівської молоді у Великій Британії (етнопедагогічний аспект), 2005); С. Старовойт (Професійна підготовка фахівців з охорони та захисту навколишнього середовища у вищих навчальних закладах Великої Британії, 2005); О. Загайко (Підготовка працівників соціальних служб для середніх загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії, 2008); О. Мілютіна (Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії, 2008); О. Оверчук (Політика Великої Британії у контексті формування інформаційного суспільства, 2009); Г. Погромська (Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії, 2009); Н. Костенко (Організація профільного навчання у старшій школі Великої Британії, 2010); І. Романко (Педагогічні засади діалогічної взаємодії вчителя й учнів у загальноосвітніх навчальних закладах Великої Британії, 2010); І. Сидор (Організаційно-педагогічні умови 30 дозвіллевої діяльності студентів у педагогічних коледжах Великої Британії, 2010); В. Бойко (Система післядипломної педагогічної освіти у Великій Британії в контексті неперервної освіти, 2011); І. Паламаренко (Професійна підготовка сімейних лікарів у вищих медичних школах Великої Британії, 2012); Л. Логуш (Тенденції розвитку медичної освіти в освітній політиці Європейського Союзу, 2016).

Проте результати аналізу наукових та інших джерел дали змогу стверджувати, що теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах Великої Британії українськими науковцями досліджено не достатньо. Аналіз законодавчих, документальних і літературних джерел дозволив здійснити теоретичне узагальнення досліджуваної проблеми професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти Великої Британії та виявити певні суперечності, зокрема між: – потребами сучасного глобалізованого суспільства й недостатнім 32 забезпеченням нової якості професійної підготовки медичної еліти у Великій Британії та інших країнах світу; – необхідністю ґрунтовного аналізу інноваційних ідей професійного навчання майбутніх лікарів у Великій Британії та відсутністю узагальненого вивчення досвіду у вітчизняній медико-педагогічній теорії; – потребами суспільства у якісних змінах системи медичної освіти України відповідно до європейських стандартів та недостатністю наукового обґрунтування теоретико-методичних засад професійної підготовки майбутніх лікарів; – якісним розвитком вищої медичної освіти в Україні та відсутністю належного нормативно-правового, науково-методичного, організаційно педагогічного забезпечення підготовки майбутніх лікарів; – рівнем взаємодії між навчальними установами у медичній галузі та соціальними інститутами охорони здоров'я, відсутністю якісного моніторингу потреб у конкурентоздатних фахівцях; – вимогами ринку праці й результатами Brexit та можливостями мобільності фахівців у професійному медичному просторі; – об'єктивною потребою системного вивчення досвіду медичної підготовки у Великій Британії й відсутністю його узагальнення у вітчизняній науці.

Актуальність означеної проблеми, її недостатня розробленість, відсутність її цілісного наукового аналізу у порівняльній педагогіці, об'єктивна потреба у теоретичному та практичному осмисленні інноваційного зарубіжного досвіду, необхідність його екстраполяції в площину національної системи вищої медичної освіти зумовили вибір теми монографії.

Аналіз наукової літератури дозволив охарактеризувати основні стратегії розвитку медичної освіти у Великій Британії, який Україна може взяти за приклад: по-перше це в результат екстраполяції діяльності міжнародних громадських медичних організацій і об'єднань було визначено: координація діяльності законодавчих органів через участь в експертних комітетах з метою діалогу між



законодавчою базою та ЗВО; спрямованість рішень міжнародних організацій на розвиток медичної освіти різних рівнів; забезпечення здійснення медико-соціального страхування та підготовки фахівців відповідного напрямку діяльності; захист інтересів представників медичних професій; підготовка майбутніх лікарів до здійснення різних видів медичної допомоги та страхування на основі документів міжнародних організацій; екстраполяція Міжнародного кодексу медичної етики у зміст освіти майбутніх лікарів; впровадження рішень міжнародних організацій щодо політики «Здоров'я для всіх» у медичну освіту; забезпечення глобальної модернізації медичної освіти через мережу міжнародних медичних об'єднань; імплементація у зміст професійної підготовки майбутніх лікарів документів ООН щодо прав людини; регламентація практичної діяльності лікаря у правовій площині міжнародними документами; єдність ціннісної характеристики медичної культури, закладеної міжнародним кодексом щодо етичних обов'язків лікаря; дотримання міжнародних документів щодо захисту прав пацієнтів; включення майбутніх лікарів у діяльність міжнародних організацій з метою здійснення співробітництва в галузі медичної науки; розвиток медичних технологій у системі безперервної медичної освіти.

Таким чином, діяльність міжнародних організацій та основні положення міжнародних документів щодо охорони здоров'я мають методологічне значення для дослідження системи медичної освіти у Великій Британії.

По-друге аналіз наукової літератури та стандартів, визначених різними медичними міжнародними організаціями, дозволив охарактеризувати узагальнений підхід. Визначені стандарти представлені на рис. 2.

Вплив інтеграційних процесів у світі на визначення стандартів вищої медичної освіти Великої Британії передбачає вільне переміщення лікарів і відповідне визнання їхніх дипломів та сертифікатів. Цими питаннями займається Консультативний комітет з питань медичної підготовки, який забезпечує створення стандартів базової і післядипломної медичної підготовки в Європейському Союзі та двосторонній зв'язок між європейськими медичними організаціями, університетами, національними урядами і Єврокомісією. У червні 1975 року Європейське економічне співтовариство, в даний час Європейський Союз, видало директиву про вільне переміщення лікарів і первісне визнання їхніх дипломів та сертифікатів, яка відкрила можливість вільно переміщуватись

лікарям уже між дев'ятьма державами Європи. У 1976 році Рада Міністрів ЄС запропонувала спільну Програму дій розвитку освіти, що включала в себе: доступ до вищої освіти, визнання дипломів, загальні навчальні програми, інформаційну політику [1].



Рис. 1. Стратегії розвитку медичної освіти у Великій Британії



**Рис. 2. Вплив інтеграційних процесів у світі на стандартизацію і якість вищої медичної освіти у Великій Британії**

Суттєвим для впровадження стратегічного завдання Болонського процесу було: впровадження дворівневої системи вищої освіти (Bachelor/Master) та докторських програм (Philosophia Doctor – PhD); прийняття системи зрозумілих і доступних для співвіднесення ступенів, у тому числі й Додатка до диплома; запровадження системи кредитів за типом European Credit Transfer and Accumulation system (ECTS); забезпечення якості освіти відповідно до європейських стандартів [1, с. 7].

Наступним етапом стандартизації вищої медичної освіти у Великій Британії, котрий відбувається під впливом глобалізації та інтернаціоналізації європейської та світової вищої освіти, є питання взаємного визнання навчальних планів і програм, кваліфікаційних рівнів освіти, оцінок тощо. Важливим є порозуміння стосовно підходів до контролю якості освіти, питань ліцензування і акредитації закладів вищої освіти різних типів і рівнів у різних країнах світу. Відповідно, серед новітніх тенденцій розвитку вищої школи як інтернаціонального явища особливе місце займає інтеграція (наприклад, євроінтеграція) вищої освіти, що має на меті створення єдиного освітнього простору; основні завдання такого процесу: розвиток науки й інтенсивність нарощування наукового потенціалу (у США фінансування наукових досліджень становить понад 3% валового національного доходу, в Європі – у середньому 1,9%); збільшення кількості підготовлюваних фахівців з вищою освітою (в Європі цей показник удвічі менший, ніж у США);

збільшення кількості іноземних студентів (у США їх більше півмільйона, в Європі – у кілька разів менше). Ці ознаки, на думку науковців, зумовлюють упровадження міжнародних стандартизованих систем моніторингу якості освіти; орієнтацію роботи закладів вищої освіти на наукові досягнення й інновації як джерело фінансування і навчальної роботи, і закладу в цілому; подальшу демократизацію системи його керування; ефективнішу комп'ютеризацію та інформатизацію діяльності закладу, спеціальностей, факультетів, кафедр; одночасне підвищення рівня фундаменталізації навчання і професіоналізації випускників [2, с. 24] .

Вплив інтеграційних процесів у світі на стандартизацію вищої медичної освіти у Великій Британії сприяв міжнародному співробітництву в галузі медицини. Так, більшість європейських і світових вищих навчальних закладів, у тому числі вищих медичних закладів освіти Великої Британії укладають угоди про співпрацю, які стосуються різних аспектів викладання і навчання. Здебільшого ці угоди пов'язані з обміном студентами і викладачами. У деяких випадках ці зв'язки переростають у консорціуми й університетські мережі. Як правило, такі об'єднання навчальних закладів мають дуже обмежені права. Їх розглядають переважно як добровільні об'єднання ЗВО для виконання конкретних освітніх проектів. Але робота з погодження вимог і освітніх стандартів, що проводиться учасниками консорціумів і університетських мереж, поза сумнівом, сприяє просуванню ідеї інтернаціоналізації вищої освіти [3, с. 15].

Ці заходи були спрямовані на підвищення якості освіти як основного критерію конкурентоспроможності майбутніх фахівців, у тому числі медиків, що підтверджується рішеннями конференції ЮНЕСКО, котра відбулася у Парижі (1998 р.), де було прийнято «Всесвітню декларацію про вищу освіту для XXI століття», яка містила більш деталізоване й універсальне, на нашу думку, тлумачення поняття «якість вищої освіти». У ній зазначено, що «якість у вищій освіті є багатомірною концепцією, котра повинна охоплювати всі його функції та види діяльності: навчальні та академічні програми; наукові дослідження та стипендії; укомплектування кадрами; тих, хто навчається; матеріально технічну базу та устаткування; роботу на благо суспільства» [6, с. 6].

Характерною особливістю розвитку вищої медичної освіти у Великій Британії науковці відзначають проведення радикальних якісних змін (друга половина XX – початок XXI століття). Підтвердження цієї думки знаходимо у працях І. Паламаренко, яка

досліджувала специфіку професії «Сімейний лікар – лікар загальної практики» в Об'єднаному Королівстві. Було проаналізовано організаційні засади професійної підготовки лікарів. Особлива увага приділялась професійній орієнтації та професійному відбору абітурієнтів до вступу, що характеризується високим конкурсом, обмеженою кількістю місць та високими академічними вимогами [6]. До таких якісних змін відносяться нові підходи до контролю якості освітніх послуг, що здійснюють як національні, так і міжнародні агентства. Найбільш відомими й визнаними міжнародними національними організаціями з контролю якості освіти, у тому числі медичної, є: – Агентство із забезпечення якості (Велика Британія) – Quality Assurance Agency (QAA), яке проводить регулярні атестації всіх англійських ЗВО, а також акредитує всі міжнародні програми, в яких вони беруть участь, якщо присуджуються їх дипломи і ступені. – Акредитовані програми MBA (Велика Британія) – Accredited Master: Business Administration (AMBA). Ця агенція акредитує програми магістра, адміністрування MBA англійських і зарубіжних ЗВО. Вона є найбільш престижною системою акредитації в світі для програм MBA. Вища медична школа Великої Британії, як і багато інших університетських ступенів, має внутрішні критерії оцінювання. Ця практика відрізняється від, наприклад, Сполучених Штатів Америки, де національна експертиза ліцензування практикується більше 20 років. Кожен магістрант у Великої Британії, отримуючи підсумкову оцінку в медицині є предметом пильного дослідження за яким спостерігає призначений зовнішній екзаменатор. У 2003 році ряд британських медичних шкіл почали працювати разом, щоб підвищити якість діяльності щодо забезпечення в області оцінювання в рамках Партнерства Університетів медичної оцінки (UMAP). UMAP це спільний проект, що прагне до створення гарантованої якості критеріїв оцінювання у всіх медичних закладах вищої освіти Великої Британії. Забезпечення якості медичної освіти здійснює Генеральна Медична Рада Великобританії (GMC), котра має можливість повністю змінити свою оцінку будь-якого медичного студентського навчального курсу, якщо даний курс не відповідає очікуваним стандартам. У зв'язку з підходами Великої Британії до отримання вищої освіти, перші ступені в галузі медицини включають інтегровану програму навчання і практики, що охоплює кілька рівнів. Остаточні підсумки кваліфікації, як правило, відповідають очікуванням кваліфікації вищої освіти на сьомому рівні (ступінь британського магістра).

Ці ступені можуть зберігати, з історичних причин, «Бакалавр медицини, бакалавр хірургії» і скорочено MChB або MBBS [5].

Таким чином, оцінка якості вищої медичної освіти виступає як важливий механізм стандартизації та забезпечення ефективності останньої, а моніторинг повинен носити системний характер. Міжнародна організація зі стандартизації ISO (International Organization for Standardization) дала таке визначення якості: «Якість – сукупність характеристик об'єкта, що відносяться до його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби», воно є основним у нашому дослідженні [5].

З метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу (далі ЄС), забезпечення всебічного входження України у європейський політичний, правовий, економічний та освітній простір та створення передумов для набуття нашою державою членства у вище означеній організації Указами Президента затверджена Стратегія інтеграції України до ЄС. Україна є країною-учасницею Болонського процесу, що також накладає певні вимоги до системи її освіти. Відтак можемо сказати, що саме Болонський процес став поштовхом та засобом демократизації та інтеграції освіти, зокрема вищої освіти країни. Як відомо, підписання Болонської декларації і розпочатий етап реформування європейської вищої професійної освіти медичними школами Європи були сприйняті насторожено. В основі такої обережності – розуміння ціни помилкових дій, які можуть порушити національні системи медичної освіти, що вже склалися, і тим самим призвести до зниження рівня медичної допомоги і погіршити стан здоров'я мільйонів людей. Проте, як відомо, Болонський процес викликаний об'єктивними чинниками об'єднання Європи [4, с. 40]. Важливим для визначення стандартів вищої медичної освіти Великої Британії та актуальним напрямом розвитку співробітництва європейських країн та світового медичного товариства стало формування єдиного освітнього простору. Характерною особливістю європейської освітньої політики стала організація співробітництва між національними освітніми системами та обмін досвідом, а основною функцією – формування загальних пріоритетів, визначення механізмів співробітництва.

На проблеми стандартизації вищої медичної освіти Великої Британії мають вплив такі чинники, як розширення автономії ЗВО, децентралізація і передача повноважень від центральних національних урядів регіональним органам влади і самим закладам вищої

освіти, надають більше різноманітності в системи національної освіти, тим самим уповільнюючи їх міжнародну гармонізацію. Найлегше піддаються міжнародній стандартизації такі аспекти освіти, як структура навчального року і система оцінки знань. У питанні структури студентських і аспірантських навчальних програм спостерігається повільний рух до англо-американської моделі. Важливим підтвердженням цієї ідеї стали Сорбонська і пізніше Болонська декларації. Підписана представниками міністерства освіти Франції, Німеччини, Італії і Великої Британії на зустрічі з нагоди дня заснування Сорбонського університету (25 травня 1998 року), котра містить визнання прагнення країн до інтернаціоналізації через поступову уніфікацію дипломів, освітньо наукових ступенів, освітніх циклів і таким чином – до створення реального «єдиного простору європейської вищої освіти» [7].

Для вирішення практичних аспектів проблеми стандартизації вищої освіти були розроблені заходи для підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців. З цього приводу досягненням Болонського процесу стало підписання Болонської декларації (19 липня 1999 року), до якої приєдналися 45 країн, в їх числі і Україна, метою якого було створення спільної Зони європейської вищої освіти, що мало забезпечити привабливість освіти, підвищити її конкурентоспроможність й забезпечити подальше розширення і розвиток Європи. Для досягнення поставлених цілей були сформульовані завдання: створення системи зрозумілих усім кваліфікаційних ступенів вищої освіти; створення системи вищої освіти, заснованої на двох рівнях.

Перший рівень передбачає підготовку студентів до використання своїх знань і умінь на ринку праці.

Другий рівень повинен ґрунтуватися на успішному освоєнні першого рівня; створення системи накопичення і переведення (визнання) кредитів, тобто документів про здобуту попередню освіту для продовження освіти в іншій країні; мобільність студентів, викладачів, дослідників; співпраця в галузі управління якістю; створення європейського стандарту вищої освіти [3, с. 17].

Основним документом, що регламентує процедури забезпечення якості освіти серед країн – учасниць Болонського процесу, є Стандарти та норми забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Цей документ, згідно з яким гарантування якості освіти здійснюється на інституціональному, національному та європейському рівнях, містить систему забезпечення якості вищої

освіти: стандарти та норми щодо забезпечення якості освіти на рівні ЗВО; стандарти та норми щодо зовнішнього забезпечення якості освіти (на рівні держави); стандарти та норми щодо міжнародного забезпечення якості освіти [8, с. 83].

Усі стандарти та норми базуються на основних принципах гарантування внутрішньої та зовнішньої якості вищої освіти в європейському та світовому освітньому просторі: відповідальність ЗВО за якість освіти та її гарантування; урахування інтересів суспільства щодо гарантування якості та забезпечення дотримання стандартів вищої освіти; удосконалення та покращення навчальних програм з огляду на входження у європейський освітній простір; оптимізація структури інституцій, що реалізують навчальні програми, та підвищення ефективності їхньої діяльності; прозорість зовнішньої експертизи щодо оцінювання якості освіти; удосконалення системи звітності ЗВО та її прозорість, включаючи звітність щодо інвестування в освіту державних та приватних коштів; гарантування якості з огляду на її відповідність умовам результативності; можливість ЗВО підтверджувати якість освіти як всередині країни, так і за кордоном. Використовувані методи оцінювання якості не повинні стримувати розвиток освіти та її інноваційність [8, с. 83–109].

Таким чином, вплив інтеграційних процесів у світі на стандарти та якість вищої медичної освіти Великої Британії спричинили такі заходи: створення єдиного освітнього простору медичної галузі; визнання дипломів та сертифікатів про отримання вищої медичної освіти; єдність підходів до ліцензування та акредитації вищих медичних закладів освіти; забезпечення міжнародного співробітництва у медичній освіті; взаємне визнання навчальних планів, програм, кваліфікаційних рівнів освіти, оцінок; розробка принципів моніторингу якості освіти, створення незалежних органів оцінювання.

## **2. Іншомовна освіта, як головний чинник підвищення якості професійної підготовки майбутніх лікарів**

Актуальність питання впровадження іншомовної освіти як провідної основи й обов'язкової умови професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти Великої Британії обумовлена такими чинниками: відповідно до міжнародного документу «Освіта і навчання 2020» (Education&Training 2020), прийнятого в 2009 р., у Великій Британії обов'язковим є вивчення



двох іноземних мов, це обумовлено загальною тенденцією до гуманізації освіти та полікультурного розвитку особистості на основі вивчення мови та культури інших країн, що є сутністю іншомовної освіти; для студентів медичних закладів вищої освіти ця програма посилюється необхідністю налагоджувати комунікативні стосунки з пацієнтами та колегами з інших країн; у Англії, де домінуючою мовою є англійська мова, використовується ще близько 300 мов малих спільнот, найбільш поширеними є урду, кантонська, пенджабська, бенгальська, арабська, турецька, російська, іспанська, португальська, гуджараті, хінді та польська мови. Щоб визначити забезпеченість викладання мов мінорних спільнот у країні прийнято Національну мовну стратегію, де наголошується на необхідності впровадження іншомовної освіти; відповідно до національної мовної політики Великої Британії та у зв'язку з постійним збільшенням кількості іноземних студентів на медичних факультетах університетів виникла необхідність у такому рівні оволодіння студентами іноземною мовою, яка дозволяє здійснювати успішну професійну підготовку, а також ознайомлювати майбутніх лікарів з національними/регіональними тенденціями та забезпечувати високий рівень міжкультурної компетентності у мовному забезпеченні ЗВО. Таким чином, виокремлюємо три основних чинника, що визначають необхідність здійснення у вищій медичній освіті Великої Британії іншомовної освіти. Об'єднання Європи та поглиблення міжнародного 99 співробітництва, попит європейського ринку праці висувають високі вимоги до володіння іноземними мовами. Процес їх вивчення перетворюється в істотний елемент загальної освіти і значення його в європейських освітніх закладах постійно зростає. У вимогах Європейського Союзу міститься положення про те, що якнайбільше громадян Європи повинні володіти двома іноземними мовами, крім рідної [16].

Одним із завдань впровадження іншомовної освіти у медичних університетах Великої Британії є збереження європейського та світового культурного багатства і мовної різноманітності, що ґрунтуються на культурній спадщині і національних традиціях. Пріоритетним розвитком вищої освіти є розв'язання завдань Болонської декларації, щодо створення в країнах ЄС до 2010 р. єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти (The European Higher Education Area), котрий стосується процесу організації європейського дослідницького простору (European Research Area). Зокрема: підвищення якості підготовки фахівців

вищої кваліфікації, зміцнення довіри між суб'єктами навчання і виховання; створення умов для формування конкурентоспроможної системи вищої освіти; встановлення тісних зв'язків між вищою освітою і дослідницькою системою в кожній із країн, котрі підписали Болонську декларацію [9, с. 5].

Характерною рисою освіти у Великій Британії є розуміння іншомовного професійного спілкування як складового компоненту іншомовної освіти, якій притаманні певні закономірності, котрі перебувають в полі зору фахівців і реалізують реформи її змісту й технології функціонування. Поняття професійне іншомовне спілкування розглядається Одним із завдань впровадження іншомовної освіти у медичних університетах Великої Британії є збереження європейського та світового культурного багатства і мовної різноманітності, що ґрунтуються на культурній спадщині і національних традиціях.

Пріоритетним розвитком вищої освіти є розв'язання завдань Болонської декларації, щодо створення в країнах ЄС до 2010 р. єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти (The European Higher Education Area), котрий стосується процесу організації європейського дослідницького простору (European Research Area). Зокрема: підвищення якості підготовки фахівців вищої кваліфікації, зміцнення довіри між суб'єктами навчання і виховання; створення умов для формування конкурентоспроможної системи вищої освіти; встановлення тісних зв'язків між вищою освітою і дослідницькою системою в кожній із країн, котрі підписали Болонську декларацію [9, с. 5].

Характерною рисою освіти у Великій Британії є розуміння іншомовного професійного спілкування як складового компоненту іншомовної освіти, якій притаманні певні закономірності, котрі перебувають в полі зору фахівців і реалізують реформи її змісту й технології функціонування. Поняття професійне іншомовне спілкування розглядається як особлива міжособистісна професійна взаємодія у сфері інформаційно пізнавального контакту, яка передбачає обмін інформацією з урахуванням можливостей пізнавального й емоційного впливів на співрозмовника та особливостей мовленнєвого та поведінкового етикету носіїв мови [10].

Нова соціально-економічна і політична ситуація вимагає реалізації в суспільстві мовної політики в галузі іншомовної освіти, націленої на задоволення як громадських, так і особистісних потреб до оволодіння іноземними мовами. Термін «іншомовна освіта» був

введений в науковий обіг в кінці 90-х років XX століття Є. Пассовим, який розглядає іноземну мову не як «навчальний предмет», а як «освітню дисципліну», вважаючи при цьому, що в іншомовній освіті органічно поєднуються такі аспекти: пізнавальний (знання іноземної культури і мови як її компонента), що розвиває (розвиток всіляких здібностей і мовленнєвих механізмів), виховний (виховання моральних якостей особистості) і навчальний (оволодіння вміннями говорити, читати, писати, слухати на іноземній мові) [11, с. 58].

Для розуміння мовних процесів, що відбуваються у Великій Британії, на основі аналізу педагогічної літератури, зробимо висновок, що поняття «іншомовна освіта» стало загальноприйнятим в професійному співтоваристві викладачів іноземної мови і може бути розглянуто в наступних аспектах: 1) як цілісний педагогічний процес; 2) як цінність; 3) як діяльність; 4) як результат [12, с. 5].

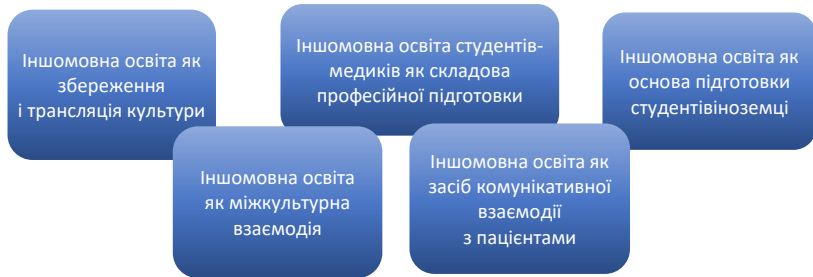
Нові освітні стратегії держави в галузі вищої освіти вимагають зміни мовної політики, в рамках якої передбачаються: стійкі знання в області іншомовного професійного і академічного дискурсу, що сприймаються вже не як конкурентна перевага, а як базовий універсальний навик; розвинені навички усної та писемної комунікації іноземною мовою як для професійної кар'єри, так і для міжнародної наукової діяльності; здатність презентувати результати своїх досліджень за кордоном, демонструвати міжнародний індекс цитованості, отримувати гранти на міжнародні дослідження, брати участь в міжнародних дослідницьких проектах, підвищувати рейтинг власного університету і конкурентоспроможності вищої освіти. Таким чином, якість мовної університетської освіти стає не тільки критерієм особистого успіху фахівця/дослідника, а й фактором опосередкованого впливу на економічний розвиток держави і добробут суспільства [13].

У нашому дослідженні ми інтегруємо поняття «іншомовна освіта», «іншомовна компетентність», «міжкультурна компетентність». З позицій нового методологічного підходу здійснюється переорієнтація цілепокладання у вивченні іноземної мови. Мета полягає не у «навчанні іноземної мови» як такої, а у «іншомовній освіті», змістом якої є не тільки прагматичні знання, навички та вміння, а й розвиток особистості засобами іноземної мови при паралельному і взаємопов'язаному вивченні мови і культури, а міжкультурна парадигма представляється як онтологія сучасної мовної освіти, яка звернена до принципів формування полікуль-

турної особистості в умовах полікультурного-мовного простору під час вивчення іноземних мов [14].

Науковцями виокремлено принципи іншомовної освіти в ЗВО: принцип безперервно і послідовно іншомовної освіти (передбачає загальні концептуальні підходи до реалізації гармонізованого змісту і технологій на всіх рівнях іншомовної освіти); комунікативно-міжкультурна взаємодія (забезпечує розвиток здатності до міжкультурного іншомовного спілкування); проблемності й інтерактивності організації навчального процесу (реалізується через вирішення конкретних проблем з опорою на знання, навички та вміння, отримані в різних предметних областях); фундаментальності іншомовної освіти (передбачає засвоєння студентами глибоких і всебічних знань, які складають необхідну основу для розвитку високого професіоналізму і забезпечують мобільність особистості в динамічно мінливих умовах життя); забезпечення міжнародно стандартного рівня навченості (означає функціональність в оволодінні іноземною мовою і культурою, відповідність міжнародним стандартам і реалізується через адекватні цілі, зміст і технології, а також об'єктивні міжнародно-стандартні способи оцінювання – дескриптори рівнів володіння іноземною мовою); позитивного корпоративізму (означає досягнення згоди і соціального партнерства учасників взаємодії і дозволяє задати професійний контекст навчального процесу, оскільки передбачає моделювання ситуацій соціально-психологічної взаємодії, регульованого ціннісно-нормативною системою майбутньої професійної діяльності); культурно-пов'язаного вивчення іноземної та рідної мов (ґрунтується на нерозривному зв'язку кожної окремої мови та відповідної культури і положенні, що усвідомлення форм рідної мови стає можливим за контрастом з досліджуваною іноземною мовою); пролонговано компетентності (передбачає спрямованість на міцні базові, інваріантні знання студентів про іншомовну культуру і пов'язані з ними стійкі мовні компетенції як основи готовності застосовувати ці знання в довгостроковій перспективі, в змінній комунікативній діяльності) [14].

Для розуміння сутності поняття «іншомовна освіта студентів-медиків» (рис. 3.) у Великій Британії наводимо виокремлені в педагогічній науці визначення поняття іншомовної освіти [12, с. 7].



**Рис. 3. Іншомовна освіта студентів-медиків як складова професійної підготовки**

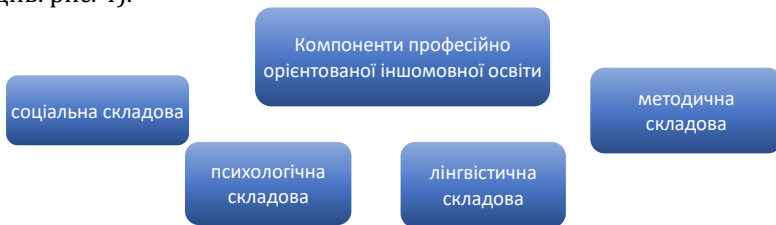
2. Іншомовна освіта як цінність може бути розглянута на трьох рівнях: на рівні цінностей-відносин, що розкривають значення і сенс комунікативних відносин і комунікативної поведінки; на рівні цінностей-знань, котрі розкривають значення і сенс культурологічних, країнознавчих знань, при цьому іноземна мова позиціонується як феномен культури, тому що мова є знаряддям творення, розвитку, збереження і трансляції культури, фіксує певний світогляд; як елемент культури, бо займає перше місце серед національно-специфічних компонентів культури, зберігає культурні цінності в лексиці, граматиці, ідіоматиці, в фольклорі, в художній і науковій літературі, в формах усного та писемного мовлення; як «перехрестя культур», тому що кожне іноземне слово відображає іноземний світ і іноземну культуру; як засіб трансляції культури, тому що є способом передачі інформації, засобом прилучення до людської культури, взятої в аспекті соціального досвіду; на рівні цінностей-якостей, що розкривають значення і сенс індивідуальних, особистісних якостей особистості.

3. Іншомовна освіта розглядається як діяльність, що характеризується наступними параметрами: статусним становищем як форми відношення суб'єкта до полікультурного соціуму, до взаємодії різних культур і субкультур; наявністю суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин у процесі навчання міжкультурної комунікації; відкритістю і універсальністю даної діяльності як системи; штучністю і кільцевою структурою діяльності; актуальністю і ситуативністю розв'язуваних педагогічних. Крім того, іншомовна освіта характеризується як пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна, естетична, і, відповідно, перетворювальна діяльність.

4. Результатом іншомовної освіти є сукупність компетенцій: комунікативна – здатність засобами мови здійснювати мовну діяльність відповідно до цілей спілкування в рамках тієї чи іншої сфери діяльності; міжкультурна, котра є показником сформованості здатності людини брати участь в міжкультурній комунікації; соціокультурна, що передбачає знання в області проявів іншої культури, вивчення традицій країни; навчально-пізнавальна, що дозволяє удосконалювати навчальну діяльність з оволодіння іноземною мовою [12, с. 6].

Іншомовна освіта у медичних закладах вищої освіти Великої Британії забезпечує міжнародну академічну мобільність. Орієнтуючись на результат іншомовної освіти як систему компетентностей, зазначимо, що сучасна підготовка з іноземних мов в медичних закладах вищої освіти характеризується особливим лінгводидактичними особливостями формування професійної іншомовної компетентності: зміна соціального замовлення щодо найбільш професійно значущих областей володіння іноземною мовою і культурою; перехід сучасної системи освіти на принципи Болонської конвенції, що мають на увазі інтернаціоналізацію змісту навчання, участь студентів в програмах міжнародної академічної мобільності і, відповідно, уточнення цілей іншомовної підготовки; загострення внутрішніх і зовнішніх міжетнічних і межконфесійних конфліктів, що перешкоджають міжкультурній взаємодії; крайня обмеженість за часом і переповнення по кількості програмно закладених одиниць змісту; характерна для більшості педагогів недостатність лінгвокраїнознавчої компетентності, необхідної для підготовки студентів до міжкультурної взаємодії, метою якої є досягнення загальних професійних і особистісних цілей. В даних соціально-економічних умовах основною метою мовної підготовки у ЗВО науковцями визначено формування міжкультурної компетентності як студентів, так і викладачів, котра має на меті одночасний розвиток комунікативної і стратегічної компетентності. Важливим є визначення співвідношення факторів їх формування – чинників, характерних для конкретних умов і відповідно до цілей і завдань того чи іншого проекту міжнародної академічної мобільності [13]. Сутність поняття іншомовна освіта передбачає певну систему взаємопов'язаних компонентів професійно-орієнтованої іншомовної освіти, спрямованої на розвиток мовної особистості студентів медичних спеціальностей, розкривається в таких підструктурах: соціальна складова: розуміння особистістю впливу культури на

поведінку її представників; перетворення даних знань в ефективну практичну взаємодію з тими, хто відрізняється від неї; психологічна складова: усвідомлення відмінності представників інокультури (стереотипи, менталітет); збагачення особистості в результаті усвідомлення цінностей іншої культури; вміння успішно пристосуватися й адаптуватися до певних культурних умов; лінгвістична складова: знання і застосування мовних особливостей і механізмів, що дозволяють здійснювати успішне міжкультурне професійне спілкування; методична складова: сукупність педагогічних засобів, що реалізують цілі, зміст і методи формування міжкультурної компетенції в процесі навчання іноземної мови (див. рис. 4).



**Рис. 4. Компоненти професійно-орієнтованої іншомовної освіти**

Одночасно можемо визначити структуру міжкультурної компетентності студентів медичних спеціальностей, котра включає в себе такі компоненти: когнітивний – сукупність знань професійної лексики, термінології та особливостей поведінки в спілкуванні з представниками іншої культури; мотиваційний – мотиваційна спрямованість на міжнаціональну комунікацію, професійний інтерес; потреба у визнанні і самоактуалізації; ціннісний – вищі цінності, що відображають цінності міжкультурної комунікації: толерантність, рівноправність традицій, етика, повага і терпимість до «індивідуальності» культур; діяльнісний – вміння оперувати наявними знаннями в умовах реальної комунікації з представниками досліджуваної культури [13]. Дослідження доводить, що сучасне розуміння сутності та структури поняття іншомовної освіти в основі має ті позитивні соціальні зрушення, які безпосередньо визначають вимоги до професійної освіти, у тому числі до майбутніх лікарів. Охарактеризуємо основні напрями модернізації професійної іншомовної освіти у Великій Британії з метою розгляду можливостей і доцільності використання такого досвіду в українських

університетах. На кінець XX – початок XXI ст. сформувалася потужна школа науковців-компаративістів, які досліджують проблеми розвитку освіти у світовому та Європейському просторі (Н. Дічек, В. Жуковський, К. Корсак, В. Кравець, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук, А. Сбруєва); дослідження з проблем формування професійної іншомовної компетентності Р. Гришкова; Е. Комарова, Б. Далхаус, та ін.). Іншомовна освіта широко розробляється вітчизняними та зарубіжними науковцями. Проблеми психологічних основ навчання іноземних мов (Б. Беляєв); наукові дослідження з проблем навчання іноземної мови у середніх і вищих закладах освіти (І. Берман, В. Бухбіндер, Ю. Жлуктенко, Г. Китайгородська, М. Ляховицький, Л. Морська, С. Ніколаєва) і роботи з іншомовною літературою (А. Вейзе, В. Григоров, О. Пумпянський, В. Судовцев, О. Троянська, С. Фоломкина); праці з вивчення наукового медичного тексту (Л. Абраменко, М. Лаврик, Д.-Е. Чабнер) [10; 11].

Автор описує практику вивчення мов у Великій Британії, управління соціальними групами. Б. Сполскі ставить собі за мету спробу зрозуміти, що таке мовна політика та як на неї можна вплинути; визначає Питання розвитку вищої школи та професійної освіти у зарубіжжі, а також актуальні проблеми її реформування в Україні розробляють В. Базуріна; Т. Бондар; А. Грїтченко; П. Кряжев; О. Кузнецова; А. Лукановська; О. Огієнко; Д. Пащенко; Г. Поберезька, О. Тарнопольський [17] та ін.

Значимість іншомовної освіти у Великій Британії підсилюється тенденцією використання її у науковому обігу. Останнім часом англійська мова набула широкого розповсюдження у медичних дослідженнях. Так, 72% медичних статей, наведених у Index Medicus (показник усіх статей, опублікованих у медичних журналах у всьому світі), були написані англійською мовою. Зростає світова тенденція до видання вітчизняних медичних журналів англійською мовою для розширення кола читачів. У Великій Британії науковці по-різному ставляться до сутності іншомовної освіти майбутніх фахівців, у тому числі майбутніх лікарів. Так, Х. Футітт у книзі «Національна мовна стратегія у вищій освіті» (London, 2005) [15] наводить результати дослідження, що було проведено з метою доповнення Національної мовної стратегії елементами про вищу освіту та заохочення співпраці ЗВО для підтримки стратегії в цілому. Головною метою вищої освіти як частини Стратегії розглядається підвищення кількості студентів, які би вивчали іноземні мови на рівні університетів у Великій Британії. Завданнями проекту були: ознайомлення



з національними/ регіональними тенденціями у мовному забезпеченні ЗВО, встановлення інституційних чинників, котрі сприяли поглибленню вивчення мов у ЗВО, визначенню тенденцій розвитку професійної мови у ЗВО. Практику іншомовної освіти як основи для розробки моделі сучасної національної мовної політики та основних методів її контролю у Великій Британії представлено у праці Б. Сполскі «Мовна політика» (Cambridge, 2004) [16].

Автор описує практику вивчення мов у Великій Британії, управління соціальними групами. Б. Сполскі ставить собі за мету спробу зрозуміти, що таке мовна політика та як на неї можна вплинути; визначає структуру і природу мовної політики, досліджує обговорення та дискусії на тему мовної політики та описує взаємодію між різними її компонентами. Р. Левіт, Б. Джанта, А. Шехабі у дослідженні «Мова має значення: постачання та попит для дослідників, що народились та отримали освіту в Британії навичок знання інших мов, крім англійської» (RAND Corporation, 2009) [16] обґрунтовують роль мовних навичок в академічних дослідженнях в гуманітарних та суспільних науках у університетах Великої Британії. Ця робота опирається на попередню роботу Британської академії, присвячену стану вивчення мови в освіті у Великій Британії, та її занепокоєнню щодо зниження здатності громадян, що народилися та отримали вищу освіту, використовувати мовні навички.. У дослідженні Р. Балфора «Мовна політика університетів, інтернаціоналізм, мультилінгвізм та мовний розвиток в Південній Африці та Об'єднаному Королівстві» (Cambridge, 2006) [15] розглядається законодавство щодо мовної політики та вибору мови у Великій Британії та Південній Африці. У роботі показано, що порівняння між Південною Африкою та Об'єднаним Королівством є релевантним та привабливим, не в останню чергу через те, що обидві країни реагують на поінформованість про багатомовність та інтернаціоналізм як в системі середньої, так і в системі вищої освіти, хоча і по-різному і з різними ефектами. У роботі вивчається, як може сприяти або перешкоджати мовна політика розвитку мови та вибору її у закладах вищої освіти у Великій Британії та Південній Африці. У праці «Мови мінорних спільнот у вищій освіті: на шляху усвідомлення потенціалу» (University of Southampton, 2008) [19] Мак Пейк Дж. досліджує навчання мов окремих спільнот країни, які визначаються як «всі мови, що використовуються в суспільстві, крім домінуючої, офіційної або національної мови». Мета даного дослідження полягала в тому, щоб

визначити забезпеченість викладання мов мінорних спільнот країни у вищих навчальних закладах Англії та вирішити як необхідно розвивати даний напрямок для задоволення нових потреб.

У Великій Британії науковці по-різному ставляться до сутності іншомовної освіти майбутніх фахівців, у тому числі майбутніх лікарів. Так, Х. Футітт у книзі «Національна мовна стратегія у вищій освіті» (London, 2005) [15] наводить результати дослідження, що було проведено з метою доповнення Національної мовної стратегії елементами про вищу освіту та заохочення співпраці ЗВО для підтримки стратегії в цілому. Головною метою вищої освіти як частини Стратегії розглядається підвищення кількості студентів, які би вивчали іноземні мови на рівні університетів у Великій Британії. Завданнями проекту були: ознайомлення з національними/регіональними тенденціями у мовному забезпеченні ЗВО, встановлення інституційних чинників, котрі сприяли поглибленню вивчення мов у ЗВО, визначенню тенденцій розвитку професійної мови у ЗВО. Практику іншомовної освіти як основи для розробки моделі сучасної національної мовної політики та основних методів її контролю у Великій Британії представлено у праці Б. Сполскі «Мовна політика» (Cambridge, 2004) [16].

Автор описує практику вивчення мов у Великій Британії, управління соціальними групами. Б. Сполскі ставить собі за мету спробу зрозуміти, що таке мовна політика та як на неї можна вплинути; визначає структуру і природу мовної політики, досліджує обговорення та дискусії на тему мовної політики та описує взаємодію між різними її компонентами. Р. Левіт, Б. Джанта, А. Шехабі у дослідженні «Мова має значення: постачання та попит для дослідників, що народились та отримали освіту в Британії навичок знання інших мов, крім англійської» (RAND Corporation, 2009) [17] обґрунтовують роль мовних навичок в академічних дослідженнях в гуманітарних та суспільних науках у університетах Великої Британії.

Ця робота опирається на попередню роботу Британської академії, присвячену стану вивчення мови в освіті у Великій Британії, та її занепокоєнню щодо зниження здатності громадян, що народилися та отримали вищу освіту, використовувати мовні навички.. У дослідженні Р. Балфора «Мовна політика університетів, інтер-націоналізм, мультилінгвізм та мовний розвиток в Південній Африці та Об'єднаному Королівстві» (Cambridge, 2006) [18] розглядається

законодавство щодо мовної політики та вибору мови у Великій Британії та Південній Африці. У роботі показано, що порівняння між Південною Африкою та Об'єднаним Королівством є релевантним та привабливим, не в останню чергу через те, що обидві країни реагують на поінформованість про багатомовність та інтернаціоналізм як в системі середньої, так і в системі вищої освіти, хоча і по-різному і з різними ефектами.

У роботі вивчається, як може сприяти або перешкоджати мовна політика розвитку мови та вибору її у закладах вищої освіти у Великій Британії та Південній Африці. У праці «Мови мінорних спільнот у вищій освіті: на шляху усвідомлення потенціалу» (University of Southampton, 2008) [19] Мак Пейк Дж. досліджує навчання мов окремих спільнот країни, які визначаються як «всі мови, що використовуються в суспільстві, крім домінуючої, офіційної або національної мови». Мета даного дослідження полягала в тому, щоб визначити забезпеченість викладання мов мінорних спільнот країни у вищих навчальних закладах Англії та вирішити як необхідно розвивати даний напрямок для задоволення нових потреб.

### **Висновки**

Проблема професійної підготовки майбутніх лікарів у контексті інтеграційних процесів у медичній освіті Великої Британії пов'язана з дослідженням питання основних стратегій розвитку медичної освіти у діяльності міжнародних організацій, що передбачає запровадження державних програм щодо покращення здоров'я населення та доступності послуг з охорони здоров'я на основі підвищення якості та ефективності підготовки медичних працівників.

Визначено, що важливим напрямом стратегій розвитку медичної освіти є процес гуманізації медичної допомоги на основі втілення міжнародноправових стандартів у законодавство країни та забезпечення прав і свобод людини. Важливим чинником у цьому процесі є міжнародне співробітництво держав у галузі прав людини, що відбувається у формі прийняття певних стандартів стосовно змісту правового статусу індивіда та реалізації державами зобов'язань стосовно дотримання цих стандартів у своєму внутрішньому законодавстві і у повсякденній діяльності. Таким чином, діяльність міжнародних організацій та основні положення міжнародних документів щодо охорони здоров'я мають

методологічне значення для дослідження системи медичної освіти у Великій Британії.

Досліджено, що в епоху глобалізації та інтернаціоналізації європейської вищої освіти гостро постає питання взаємного визнання навчальних планів і програм, кваліфікаційних рівнів освіти, оцінок тощо. Важливим є порозуміння стосовно принципів контролю якості освіти, у питаннях ліцензування і акредитації вищих навчальних закладів різних типів і рівнів у країнах світу. Відповідно, серед новітніх тенденцій розвитку вищої школи як інтернаціонального явища особливе місце займає інтеграція (наприклад, євроінтеграція) вищої освіти, що має на меті створення єдиного освітнього простору.

### Література

1. Dahlhaus V. *Fertigkeit Hören*. München: Goethe-Institut, 1994. 192 s.
2. Зіньковський Ю. Стандартизація освіти як імператив реформування вищої школи. *Вища школа*. 2010. № 1. С. 24–31.
3. Верхогляд О., Романовська Ю., Романовський О. Проблеми міжнародної співпраці у сфері вищої освіти: контроль за якістю освіти. Національний і міжнародний аспекти. *Вища школа*. 2010. № 1. С. 15–24.
4. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. Париж : ЮНЕСКО, 1995. 56 с.
5. Стандарти медичної освіти й професійної підготовки у Великій Британії. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Medical\\_education\\_in\\_the\\_United\\_Kingdom](https://en.wikipedia.org/wiki/Medical_education_in_the_United_Kingdom) (дата звернення: 14.03.2017).
6. Investigating and acting on concerns about doctors. URL: <https://www.gmc.uk.org/about/role.asp> (дата звернення: 11.10.21).
7. Сагинова О. В. Проблемы и перспективы интернационализации высшего образования (на примере Российской экономической академии им. Г.В. Плеханова). URL: <http://www.edit.muh.ru/content/conf/Saginova.htm> (дата звернення: 14.11.2016).
8. Стандарти та норми забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / упоряд.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.; за ред. С. М. Ніколаєнка. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. Ч. 3: Документи і матеріали. С. 83–109.
9. Lambert T. W., Goldacre M. J., Davidson J. M. et al. Graduate status and age of entry to medical school as predictors of doctors' choice of long-term career. *Medical Education*. 2001. Vol. 35. P. 450–454.
10. Лазаренко О. В. Тенденції становлення та розвитку іншомовної освіти в університетах Великої Британії. URL: <http://>

[www.rusnauka.com/31\\_PRNT\\_2010/Pedagogica/73987.doc.htm](http://www.rusnauka.com/31_PRNT_2010/Pedagogica/73987.doc.htm) (дата звернення: 20.08.2016).

11. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Москва, 2000. 170 с.

12. Ветчинова, М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2009. 48 с.

13. Крупченко А. К., Кузнецов А. Н. Основы профессиональной лингводидактики: монография. Москва : АПКППРО, 2015. 232 с.

14. Суворова С. Л., Овсянникова О. Е. Актуальные проблемы иноязычного образования в вузе. URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-4-51.pdf> (дата звернення: 11.10.2021).

15. Foreign Languages in the School Curriculum. A Draft Statement of Policy. DES and Welsh Office. June, 1986.

16. Stacey M. Regulating British Medicine: the General Medical Council. Chichester : JohnWiley & Sons, 1992. 243 p.

17. Learning and Skills for Sustainable Development. Developing a Sustainability Literate Society. Guidance for Higher Education Institutions. URL: [www.forumforthefuture.org.uk](http://www.forumforthefuture.org.uk) (дата звернення: 11.11.2016).

18. Ball S. Education policy in England. Changing modes of regulation: 1945–2001. Changes in Regulation Modes and Social Reproduction of Inequalities in Education Systems: A European Comparison. London: Institute of Education and King's College, University of London, 2002. 44 p.

19. Medical Career Structure. General Medical Council. URL: [http://www.gmc-uk.org/Medical\\_career\\_structure\\_doctors\\_in\\_training.pdf\\_25417075.pdf](http://www.gmc-uk.org/Medical_career_structure_doctors_in_training.pdf_25417075.pdf) (дата звернення: 27.09.2021).

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-29>

**Майєр Н. В.**

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки, методики викладання іноземних мов  
й інформаційно-комунікаційних технологій  
Київський національний лінгвістичний університет  
м. Київ*

## **ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ І КУЛЬТУРИ**

*Креативна компетентність, як здатність організувати креативне навчання з метою формування у студентів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності, є важливою складовою методичної компетентності майбутнього викладача французької мови і культури. Систему формування креативної компетентності складають підходи, принципи, зміст навчання. Компетентнісний підхід реалізується на основі принципу мінімізації для відбору змісту навчання і принципу організації квазіпрофесійної методичної діяльності майбутніх викладачів. Особистісно-діяльнісний підхід застосовується в єдності обох компонентів як з позиції викладача, так і з позиції здобувачів вищої освіти. Провідними технологіями формування креативної компетентності визначено проєктну та ігрову технології. Розроблена методика формування креативної компетентності реалізується у межах авторського курсу вибіркової навчальної дисципліни «Технології креативного навчання іноземних мов і культур» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта.*

### **Вступ**

Успішне вирішення завдань, які постають перед сучасним викладачем французької мови і культури можливе за умови ефективної організації його професійно-методичної підготовки у закладі вищої освіти. Мобільність, відповідальність, самостійність, здатність швидко реагувати в нестандартних ситуаціях і приймати

нестандартні рішення в складних ситуаціях – це ті якості, які пов'язані з креативністю і повинні бути сформовані у викладача [9, с. 463].

Творчість, як елемент методичної культури викладача іноземних мов, є принципово важливою в процесі його підготовки [20, с. 194–195], а креативна складова в оволодінні іноземними мовами [28] вимагає впровадження в освітній процес креативного навчання з використання спеціальних креативних технологій і прийомів.

Креативне навчання ґрунтується на застосуванні креативно орієнтованої методики як сукупності прийомів навчання іноземних мов на основі системи вправ продуктивного (творчого) характеру, котрі спонукають тих, кого навчають, мислити креативно, розвивають у них вміння творчо вирішувати комунікативні завдання. Чілінгарян М. В. стверджує, що всі методики, які застосовуються в сучасному освітньому процесі, повинні бути креативними або мати креативну (творчу) складову, що сприяє підвищенню інтересу до вивчення іноземної мови, розвиває у тих, хто навчається, спонтанність у вирішенні завдань, формує новий погляд на звичні явища, сприяє глибокому вивченню предмету [24, с. 5]. Методичні творчі рішення, наголошує Т. Д. Шевченко, повинні відходити від стереотипних традиційних рішень, вирішуватися нестандартним способом, сприяти перетворенню минулого досвіду, бути методично значущими і затребуваними [25].

Одним із чинників, що зумовлюють ефективність креативного навчання, є сформованість у майбутніх викладачів французької мови і культури креативної компетентності, яка, з поміж інших, є складником їхньої методичної компетентності та інтегрується в усі її складники.

Поділяємо точку зору Н. Г. Кізріної у тому, що креативна компетентність викладача іноземних мов є складною інтегративною якістю, яка ґрунтується на сукупності знань, навичок, умінь в галузі іноземної мови і методики її викладання, а також на його особистісних якостях, як от: здатність виявляти і формулювати проблеми, генерувати ідеї; здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; здатність до аналізу і синтезу; гнучкість, оригінальність. Креативна компетентність забезпечує викладачу здатність нестандартно вирішувати педагогічні ситуації та розвивати творчі здібності тих, кого він навчає [9, с. 464]. Отже, креативна компетентність дає змогу викладачу іноземних мов і

культур гнучко застосовувати стратегії навчання, творчо й оригінально використовувати різноманітні сучасні технології та методики навчання задля підвищення мотивації студентів, урізноманітнення вправ і завдань, форм і засобів контролю.

Креативною компетентністю, як здатністю реалізовувати креативне навчання в процесі формування у студентів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності, майбутні викладачі французької мови і культури оволодівають в процесі професійно-методичної підготовки у закладах вищої освіти у межах різних компонент освітньої програми.

Основною навчальною дисципліною професійно-методичної підготовки майбутніх викладачів французької мови і культури – здобувачів вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта спеціалізації 014.023 Французька мова і література освітньої програми «Французька мова і друга західноєвропейська мова, зарубіжна література, методика навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти» (другий (магістерський) рівень освіти) [15] у Київському національному лінгвістичному університеті – є «Методика навчання французької мови і культури в європейському контексті у закладах вищої освіти». Водночас, задля ефективного формування методичної компетентності у єдності всіх її складників актуальності набуває конструювання і реалізація комплексної системи професійно-методичної підготовки, зокрема на основі «принципу доповнюваності» [7, с. 2578]. Реалізація принципу доповнюваності зумовлює розширення змісту професійно-методичної підготовки шляхом розробки і введення до навчального плану підготовки здобувачів вищої освіти спеціальних навчальних дисциплін для цілеспрямованого формування окремих складників методичної компетентності. Тому формування креативної компетентності майбутнього викладача французької мови і культури пропонуємо здійснювати у межах розробленого нами авторського курсу вибіркової навчальної дисципліни «Технології креативного навчання іноземних мов і культур».

### **1. Система формування креативної компетентності майбутніх викладачів французької мови і культури**

Систему формування креативної компетентності майбутніх викладачів французької мови і культури, інтерпретуючи точку зору науковців [1, с. 275], розглядаємо як сукупність основних компонентів освітнього процесу, які визначають відбір змісту, форм,



методів, засобів і технологій навчання для досягнення запланованих цілей. Отже, систему формування креативної компетентності складають такі компоненти: підходи, принципи, зміст навчання. Розглянемо детальніше.

Важливою передумовою ефективного формування креативної компетентності майбутніх викладачів французької мови і культури є вибір сучасних підходів до навчання, адже підхід до навчання визначає стратегію навчання [1, с. 200], реалізує провідну, домінуючу ідею навчання на практиці [10, с. 20].

Засадничим підходом до формування креативної компетентності є компетентнісний підхід як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки освітніх результатів [12, с. 25–26]. Компетентнісний підхід до методичної підготовки викладача іноземних мов – це система визначення цілей, відбору змісту, оцінювання результатів, організаційного і технологічного забезпечення навчального процесу на основі виділення компетенцій [17].

Принципи компетентнісного підходу, як вважають науковці, складають такі положення: зміст освіти полягає в розвитку у тих, хто навчається, здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є й їхній особистий досвід; зміст освіти є дидактично адаптованим соціальним досвідом вирішення пізнавальних, світоглядних, моральних та інших проблем; сенс організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування у тих, хто навчається, досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних та інших проблем, що складають зміст навчання; оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів навченості, досягнутих тими, хто навчається, на певному етапі навчання [12, с. 25–26]. Основними принципами компетентнісного підходу до формування креативної компетентності майбутніх викладачів французької мови і культури визначаємо принцип мінімізації для відбору змісту навчання, принцип організації квазіпрофесійної методичної діяльності майбутніх викладачів. Особливості їх реалізації розкриємо в наступному викладі.

Зміст навчання для формування креативної компетентності у предметному аспекті представлений темами і ситуаціями професійно-методичної діяльності майбутніх викладачів французької мови і культури, а в процесуальному – методичними знаннями і

методичними вміннями як складниками цільової компетентності. Відбір змісту навчання здійснюється за принципом мінімізації [23, с. 63], що зумовлює достатність і доступність відібраного змісту для формування креативної компетентності майбутніх викладачів французької мови і культури під час їхнього навчання у закладі вищої освіти та її розвитку в реальних умовах професійно-методичної діяльності впродовж життя. Керуючись цим принципом, зміст навчання в його предметному аспекті складають такі теми: теоретичні основи креативного навчання іноземних мов і культур; арт-технології креативного навчання іноземних мов і культур та прийоми їх використання для формування мовних видів іншомовної комунікативної компетентності; театральні технології креативного навчання іноземних мов і культур; технології навчання іншомовного креативного письма.

У межах відібраних тем у здобувачів вищої освіти формуються методичні знання про теоретичні основи креативного навчання іноземних мов і культур; цілі й завдання креативного навчання іноземних мов і культур; сучасні підходи до креативного навчання іноземних мов і культур; арт-технології креативного навчання іноземних мов і культур; прийоми креативного навчання іноземних мов і культур. Задля оволодіння методичними знаннями магістранти повинні залучатися до активної навчально-пізнавальної діяльності у різних формах організації освітнього процесу.

Відповідно до принципу організації квазіпрофесійної методичної діяльності майбутніх викладачів французької мови і культури моделюються типові ситуації професійно-методичної діяльності, в яких діє викладач у реальних умовах освітнього процесу (аналіз чинних програм і підручників з французької мови для закладів вищої освіти, конкретизація цілей креативного навчання, відбір навчального матеріалу, добір / розроблення креативних прийомів, засобів навчання та контролю тощо). Квазіпрофесійна діяльність як на практичних заняттях, так і в самостійній позааудиторній роботі, сприяє формуванню методичних умінь майбутніх викладачів організувати креативне навчання французької мови і культури, а саме: формулювати цілі креативного навчання на різних етапах освітнього процесу; використовувати систему рівнів володіння іноземною мовою для конкретизації цілей, змісту навчання, відбору навчальних матеріалів і визначення прийомів креативного навчання на різних етапах освітнього процесу; використовувати арт-технології і прийоми креативного навчання іноземних мов і

культур на різних етапах освітнього процесу; формувати іншомовну комунікативну компетентність студентів із застосування арт-технологій і прийомів креативного навчання.

Квазіпрофесійна методична діяльність магістрантів повинна бути особистісно значущою, сприяти розвитку їхньої індивідуальності, оригінальності, творчості та мотивації до креативного навчання французької мови і культури. Тому компетентнісний підхід до формування креативної компетентності реалізується в органічній єдності з особистісно-діяльнісним підходом.

Особистісно-діяльнісний підхід до формування креативної компетентності розглядаємо в єдності особистісного і діяльнісного компонентів. Реалізація особистісного компоненту зумовлює спрямованість змісту, методів і прийомів навчання на розвиток особистості майбутніх викладачів французької мови і культури, їхніх професійно значущих і особистісних якостей. Для викладача, який реалізує креативне навчання французької мови і культури, важливими є спостережливість (допомагає у непередбачуваних ситуаціях, що виникають на практичному занятті, дає змогу змінити технологію діяльності, форму презентації навчального матеріалу, викликати зацікавленість студентів [21], уява, креативність, інноваційність і творча індивідуальність (проявляються у відборі навчального матеріалу для креативного навчання, укладанні креативних вправ і завдань, в оригінальності як завдань, так і способів їх виконання тощо).

Якщо розуміти розвиток креативної компетентності як процес цілеспрямованого формування такої якості педагога, як спрямованість на творчість, то особливо важливими є здібності, мотиви, знання і вміння, завдяки яким професійна діяльність набуває новизни, оригінальності, унікальності [12, с. 116].

Методичне мислення як засіб керування діями, що лежать в основі навчаючої діяльності викладача, є необхідною передумова реалізації цих дій [13]. Услід за Н. В. Язиковою вважаємо, що в процесі підготовки майбутнього викладача до креативного навчання французької мови і культури методичне мислення формується як теоретико-практична діяльність, уміння проникати в сутність педагогічних явищ і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати визначення, умовиводи, висувати гіпотези, робити висновки на основі даних, отриманих емпіричним шляхом [26, с. 21].

Діяльнісний компонент актуалізується через 1) добір і організацію викладачем змісту навчання і навчальних матеріалів; 2) вибір

прийомів навчання і змісту навчальних завдань, встановлення їх номенклатури та ієрархії, форми пред'явлення для активізації творчої та особистісної самореалізації майбутнього викладача французької мови і культури, його підготовки до професійно-методичної діяльності. Це передбачає, насамперед, моделювання змісту й умов цієї діяльності в процесі навчання, формулювання особистісно орієнтованих інструкцій до завдань.

Важливою професійною якістю особистості викладача є рефлексія [1, с. 248], зокрема методична рефлексія як самоаналіз власної діяльності безпосередньо в процесі учіння в умовах освітнього процесу, а у професійно-методичній діяльності викладача передбачається самоаналіз ефективності проектування, конструювання, реалізації, прогнозування навчально-виховного процесу [11]. Розвитку методичної рефлексії магістрантів сприяє навчально-пізнавальна та квазіпрофесійна методична діяльність, а також аналіз і обговорення її результатів.

Формування креативної компетентності – це спільна діяльність викладача і здобувачів вищої освіти, яка реалізується шляхом використання методів навчання (методи викладача) і учіння (методи магістрантів). Метод – це спосіб досягнення мети [1, с. 135]. У контексті проблеми, що розглядається, сформованість у майбутніх викладачів креативної компетентності як здатності реалізовувати креативне навчання в процесі формування у студентів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності є кінцевою метою навчання. Ця мета досягається шляхом взаємопов'язаного і взаємозалежного оволодіння магістрантами методичними знаннями і вміннями як складниками цільової компетентності. Для набуття методичних знань доцільними є такі методи, як лекція, бесіда, дискусія, робота із науковими і науково-методичними джерелами, навчальними і навчально-методичними матеріалами.

Основу професійно-методичної підготовки викладачів іноземних мов повинні складати практико-орієнтовані завдання, що передбачають конкретні методичні кроки-дії, які в майбутньому допоможуть реалізувати методичну діяльність [8, с. 110]. Тому засобом формування методичних умінь як складника креативної компетентності є професійно-методичне завдання, що моделює ситуацію професійно-методичної діяльності викладача й орієнтує магістранта на виконання певних методичних дій: аналізу / відбору / арт-технологій для досягнення мети навчання; аналізу / самостійного розроблення вправ і завдань з використанням

креативних прийомів навчання тощо. Виконання професійно-методичних завдань сприяє розвитку методичного мислення, креативності, оригінальності, творчої індивідуальності майбутніх викладачів, що є підґрунтям для розвитку гнучкості прийняття методичних рішень відповідно від умов навчання.

У процесі вирішення професійно-методичних завдань у майбутніх викладачів розвиваються не лише методичні вміння. Як зазначає Н. В. Язикова, під час виконання таких завдань відбувається справжнє засвоєння знань, при цьому студенти щоразу в результаті їх вирішення оволодівають додатковими знаннями [26, с. 11]. Тому професійно-методичне завдання розглядається також як «засіб конкретизації теоретичних знань, які складають орієнтувальну основу методичної дії» [26, с. 24–25]. Водночас, вміння спиратися на теоретичні знання, обґрунтовувати обране рішення характеризує професіоналізм у вирішенні завдань [26, с. 21].

Ефективному формуванню креативної компетентності сприяє також застосування в навчальному процесі проектної та ігрової технологій.

Проектна технологія реалізується шляхом виконання магістрантами професійно-орієнтованих індивідуальних проектних завдань. З огляду на основні ідеї проектного підходу (Аитов В. Ф., 2007; Скурихіна, О. В., 2008) професійно-орієнтоване індивідуальне проектне завдання тлумачимо як засіб творчої професійно-методичної діяльності майбутніх викладачів французької мови і культури, коли здійснюючи послідовні методичні дії шляхом аналізу методичної ситуації, пошуку варіантів її вирішення з використанням арт-технологій і прийомів креативного навчання, постійного зворотного зв'язку на рефлексивній основі, створюється план-конспект практичного заняття з французької мови як її реальний продукт і результат. Професійно-орієнтоване індивідуальне проектне завдання повинно мати такі характеристики: наявність проблеми, у процесі вирішення якої інтегруються методичні знання і вміння, франкомовні мовленнєві вміння, знання й навички використовувати цифрові технології; цінність результату й кінцевого продукту. Професійно-орієнтоване індивідуальне проектне завдання рекомендуємо використовувати як засіб рубіжного контролю (модульна контрольна робота).

Моделювання професійно-методичних ситуацій максимально наближених до реальних, а також навчання майбутніх викладачів діяти у цих ситуаціях уможливується впровадженням ігрової

технології навчання, що зумовлює використання на практичному занятті професійно-орієнтованої рольової гри.

Професійно-орієнтована рольова гра – це методичний прийом організації взаємодії магістрантів на основі штучно змодельованої ситуації професійно-методичної діяльності викладача. Під час професійно-орієнтованої рольової гри відтворюється модель взаємодії викладача і студентів, а також студентів між собою в умовах імітації реальних умов організації та проведення (фрагменту) практичного заняття з французької мови. При цьому магістрант-розробник плану-конспекту (фрагменту) практичного заняття виконує роль викладача французької мови і культури, а інші магістранти – ролі студентів академічної групи. Виконуючи роль викладача французької мови і культури, магістрант має можливість апробувати розроблений план-конспект, аналізувати методичну доцільність обраних креативних прийомів навчання, своєї мовленнєвої поведінки тощо. В процесі обговорення «проведеного» практичного заняття він отримує рекомендації викладача та інших членів академічної групи щодо коректності сформульованих цілей, обраних способів їх реалізації, методичної доцільності і правильності використаних арт-технологій, креативних прийомів навчання, режимів роботи тощо. У ситуації навчальної взаємодії зі «своїми» студентами, а також на етапі самоаналізу і самооцінки власної діяльності впродовж професійно-орієнтованої рольової гри й оцінки викладачем та іншими магістрантами, у майбутнього викладача французької мови і культури розвивається методична рефлексія і формується «здатність прогнозувати й адекватно оцінювати як «ідеальні», так і реальні результати своїх дій [3, с. 27]».

У ролі викладача французької мови і культури магістрант представляє не «самого себе», а «себе майбутнього», його переживання є справжніми й реальними [2, с. 48]. Тому для підвищення ефективності перебігу й результатів професійно-орієнтованої рольової гри, викладач повинен дотримуватися оптимальності у вимогах, посиленості і коректності у формулюванні індивідуальних проектних завдань, а на практичних заняттях створювати атмосферу творчості й розкутості, сприяти позитивному психологічному клімату.

Система формування креативної компетентності майбутніх викладачів французької мови і культури складає підґрунтя для практичної розробки методики, яка впроваджується в межах авторського курсу вибіркової навчальної дисципліни «Технології креативного навчання іноземних мов і культур».

## **2. Методика формування креативної компетентності майбутніх викладачів французької мови і культури**

Основною метою вивчення дисципліни «Технології креативного навчання іноземних мов і культур» є формування креативної компетентності, що передбачає оволодіння майбутніми викладачами теоретичними основами й методикою креативного навчання французької мови і культури, методичними знаннями і вміннями застосовувати технології креативного навчання для формування різних видів мовних і мовленнєвих компетентностей студентів. Формування креативної компетентності в курсі навчальної дисципліни «Технології креативного навчання іноземних мов і культур» реалізується системою організаційних форм навчання (лекції – 20 годин, практичні заняття – 10 годин, самостійна робота – 60 годин), які охарактеризуємо в наступному викладі.

Метою лекцій є формування системи методичних знань щодо креативного навчання французької мови і культури; актуалізація методичних знань з методики навчання французької мови і культури в закладах вищої освіти; розвиток методичного мислення, спостережливості майбутніх викладачів. Для прикладу, під час лекції на тему «Теоретичні основи креативного навчання іноземних мов і культур» майбутні викладачі оволодівають основними поняттями креативного навчання («креативність в навчанні іноземних мов та її види», «творча мовленнєва діяльність», «креативна технологія», «креативний прийом», «арт-технології для креативного навчання», «креативно орієнтована методика» тощо); знайомляться із сучасними підходами до організації креативного навчання французької мови і культури та принципами їх реалізації; набувають знань про 1) принципи, методи, технології, засоби і прийоми креативного навчання французької мови і культури, 2) контроль у креативному навчанні, 3) особливості реалізації методів, технологій і прийомів креативного навчання французької мови і культури у різних формах організації освітнього процесу.

Самостійна робота магістрантів полягає у підготовці до практичних занять. Наведемо орієнтовну тематику практичних занять та основні питання, до участі в обговоренні яких повинні підготуватися магістранти в процесі самостійної роботи.

1. *Теоретичні основи креативного навчання іноземних мов і культур* (креативність і креативний метод навчання іноземних мов і культур; сутність креативного навчання іноземних мов і культур; принципи креативного навчання іноземних мов і культур,

показники креативності студентів у процесі реалізації іншомовної комунікації; види емоцій і прийоми їх розвитку в процесі креативного навчання іноземних мов і культур; основні характеристики творчої іншомовної мовленнєвої діяльності студентів, види евристичних практичних занять з іноземної мови; дидактичні принципи впровадження арт-технологій у навчальний процес з іноземних мов і культур).

2. *Арт-технології креативного навчання іноземних мов і культур* (цілі застосування музики, поезії, відеотехнології, гумору, фразеологічних одиниць прислівного типу, візуальних арт-технологій у креативному навчанні іноземних мов і культур; критерії відбору арт-технологій; креативні прийоми їх використання для формування різних видів мовних і мовленнєвих компетентностей).

3. *Театральні технології креативного навчання іноземних мов і культур* (роль театральної педагогіки у креативному навчанні іноземних мов і культур; цілі використання театральної технології у навчанні іноземних мов і культур; прийоми театральних технологій для креативного навчання іноземних мов і культур; технології навчання творчого усного висловлювання; комунікативно-театральний метод навчання іноземних мов; прийоми драматизації для креативного навчання іноземних мов і культур).

4. *Технології навчання іншомовного креативного письма* (креативне письмо іноземною мовою як мета навчання; види, етапи і прийоми навчання іншомовного креативного письма; арт-технології для навчання іншомовного креативного письма; особливості оцінювання іншомовних креативних текстів; чинники, що зумовлюють ефективність навчання студентів іншомовного креативного письма).

Набуті на лекціях методичні знання в процесі самостійної роботи поглиблюються, деталізуються й актуалізуються шляхом опрацювання рекомендованих джерел відповідно до теми практичного заняття і питань, що винесені на обговорення. Рекомендована для вивчення обов'язкова література, як рідною, так і французькою мовами, відображає основні наукові положення щодо проблеми, яка обговорюється на практичному занятті. Література з окремих аспектів проблеми пропонується як додаткова і магістранти можуть вивчати її вибірково. У відборі рекомендованої літератури, як обов'язкової, так і додаткової, керуємося критеріями «інформаційна насиченість», «професійна значущість», «науковий



авторитет авторів» [27, с. 124]. Зауважимо, що вивчення джерел французькою мовою сприяє розвитку у майбутніх викладачів професійно-орієнтованих франкомовних умінь читання, зокрема вмінь читати наукові та практичні статті, методичні розробки, навчальні посібники тощо.

Для роботи з окремими джерелами магістранти отримують евристичні завдання, які сприяють інтеграції теорії і практики та готують майбутніх викладачів французької мови і культури практично й творчо застосувати методичні знання в професійно-методичній діяльності. Інтерпретуючи точку зору Н. В. Дорошко [6, с. 7–8] в контексті предмету нашого дослідження вважаємо, що евристичні завдання дають змогу перетворити навчально-пізнавальну діяльність магістрантів в інтелектуально-творчу, коли кількісне засвоєння теоретичної інформації відбувається на максимально якісному рівні завдяки внутрішньому резерву і творчому потенціалу особистості магістранта, його мотивам, особливостям темпераменту, мислення, емоційності. Евристичні завдання не передбачають єдиної правильної відповіді і в процесі їх виконання у майбутнього викладача розвиваються уява, творче й методичне мислення, формується досвід креативної діяльності та виявляється емоційно-ціннісне ставлення до неї.

Наведемо приклади евристичних завдань до практичного заняття на тему «Арт-технології креативного навчання іноземних мов і культур»:

1. *Ознайомтесь із фрагментом навчального посібника Gérard Colavecchio, Évelyne Pâquier, Lidwien van Dixhoorn. Les médias en classe. Kit pédagogique pour la classe de langue ([https://savoirs.rfi.fr/sites/default/files/medias/docs/grille-analyse\\_les-medias-en-classe\\_livrepub.pdf](https://savoirs.rfi.fr/sites/default/files/medias/docs/grille-analyse_les-medias-en-classe_livrepub.pdf)). Поясніть, як би Ви використали запропоновані критерії аналізу з метою відбору матеріалу для креативного навчання французької мови і культури. Які із них Ви вважаєте найбільш цінними? Поясніть свою точку зору.*

2. *Ознайомтесь із публікацією ChloeHr. Vers une approche ludique de l'enseignement des expressions idiomatiques en classe de FLE (<https://letreflesite.wordpress.com/2019/01/13/vers-une-approche-ludique-de-lenseignement-des-expressions-idiomatiques-en-classe-de-fle/>). Випишіть технології і прийоми креативного навчання, які Ви б використали на практичних заняттях зі своїми студентами. Подумайте, який би це був курс навчання і яка тема практичного заняття. Обґрунтуйте свій вибір.*

Навчально-пізнавальна діяльність магістрантів з рекомендованою літературою завершується виконанням завдань для самоконтролю, або електронного тесту (наприклад, в системі управління навчанням Moodle). Наведемо приклад завдань для самоконтролю за темою «Технології навчання іншомовного креативного письма».

*Після опрацювання рекомендованих джерел, перевірте, чи готові ви: дати визначення поняття «креативне письмо»; сформулювати основні характеристики іншомовного креативного письма; назвати продукти іншомовного креативного письма; охарактеризувати цілі навчання іншомовного креативного письма; назвати етапи навчання іншомовного креативного письма і розкрити їх зміст; охарактеризувати прийоми навчання креативного письма; пояснити особливості використання різних арт-технологій для навчання креативного письма і навести приклади; пояснити специфіку оцінювання іншомовних креативних текстів; назвати чинники, що зумовлюють ефективність навчання іншомовного креативного письма.*

Виконуючи такі завдання, або електронний тест, магістранти здійснюють самоконтроль і рефлексію засвоєного матеріалу, виявляють прогалини і мають можливість ліквідувати їх шляхом цілеспрямованого доучування, або занотувати питання і поставити викладачу на практичному занятті.

Для розвитку методичних умінь організації креативного навчання вважаємо доцільним використовувати спеціальні завдання. Тому розвиток методичних умінь в самостійній роботі відбувається в процесі виконання професійно-методичних завдань різних типів і видів [16, с. 134–135]: аналітичних (аналіз вправ, завдань, креативних прийомів, методичних розробок, навчальних посібників, аналіз відеофрагментів практичних занять з використанням технологій і прийомів креативного навчання), моделювальних (добір / самостійне розроблення вправ, завдань, креативних прийомів; трансформація, доповнення, коригування (виправлення методичних помилок)), творчих (розроблення плану-конспекту фрагменту практичного заняття, та / або комплексу вправ і завдань). Зауважимо, що в процесі виконання творчих професійно-методичних завдань синтезуються методичні знання й окремі методичні вміння, а саме: аналізу навчального матеріалу / технологій креативного навчання, добирання вправ і завдань, засобів навчання, розроблення вправ і завдань тощо. Наведемо приклади професійно-методичних завдань.

1. Приклади аналітичних професійно-методичних завдань на аналіз методичних розробок, вправ і завдань (тема практичного заняття «Арт-технології креативного навчання іноземних мов і культур»).

1.1. *Ознайомтесь із методичними розробками:*

– Amparo Calpe. *Rentrée 2017 autour de Jacques Prévert (1)*. URL: <https://apfvalblog.blogspot.com/2017/08/rentree-2017-autour-de-jacques-prevert-1.html>

– Amparo Calpe. *Activités autour de Jacques Prévert (2)* : «Chanson du vitrier». URL: <https://apfvalblog.blogspot.com/2017/09/activites-autour-de-jacques-prevert-2.html>

– Amparo Calpe. *Activités autour de Jacques Prévert (3)*. URL: <https://apfvalblog.blogspot.com/2017/10/activites-autour-de-jacques-prevert-3.html>.

*Обґрунтуйте дидактичну цінність поезії Жака Превера для креативного навчання французької мови і культури. Назвіть вірші поета, які рекомендовані для навчання французької мови як іноземної, цілі їх використання та креативні прийоми.*

1.2. *L'humour en FLE : des vidéos drôles pour rire de tout. Des courts-métrages et sketches, accompagnés de fiches et d'exercices, pour rire en classe de français, du niveau débutant au niveau avancé* (<https://enseigner.tv5monde.com/articles-dossiers/dossiers/lhumour-en-fle-des-vidéos-droles-pour-rire-de-tout>). *Оберіть один відеоролик і проаналізуйте вправи і завдання для роботи з ним. Назвіть креативні прийоми навчання, сформулюйте мету їх застосування.*

2. Приклад аналітичного професійно-методичного завдання на аналіз методичних розробок (тема практичного заняття «Технології навчання іншомовного креативного письма»).

2.1. *Проаналізуйте методичні розробки і заповніть таблицю.*

– <https://ecriturecreativefle.wordpress.com/a-propos/>

– <https://ecriturecreativefle.wordpress.com/activites-decriture/>

– <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/lundi-mechant>

– <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/la-rumeur>

*rumeur*

– <https://tenseignes-tu.com/fiches/ecriture-creative/>

– <https://francaisetnumerique.wordpress.com/2018/01/13/lire-et-ecrire-des-contes-en-fle-deroulement-et-exemples-de-productions/>

Activités ou jeux d'écriture	Types d'exercices	Sources d'inspiration	Déroulement	Rôle du professeur

3. Приклад моделювального професійно-методичного завдання на доповнення (тема практичного заняття практичного заняття «Театральні технології креативного навчання іноземних мов і культур»).

*3.1. Ознайомтесь із методичними розробками. Впишіть цілі, етапи, прийоми навчання. Доповніть кожну методичну розробку 1–2 самостійно укладеними креативними завданнями. Обґрунтуйте свої пропозиції, сформулюйте мету запропонованих Вами завдань.*

– *Imaginer et jouer une scène de théâtre* (URL: [https://www.mondesenvf.fr/wp-content/uploads/Ateliers/Une\\_vie\\_parfaite/Fiche%20pedagogique\\_Une%20vie%20parfaite.pdf](https://www.mondesenvf.fr/wp-content/uploads/Ateliers/Une_vie_parfaite/Fiche%20pedagogique_Une%20vie%20parfaite.pdf))

– *Télésimulation «Au restaurant»* (URL: <https://docplayer.fr/35040097-Telesimulation-au-restaurant-fle-adultes-sommaire-niveau-a1-fiche-pedagogique-pour-la-classe-rappel.html>)

– *Le roman-photo en cours de français* (URL: [https://bop.fipf.org/wp-content/uploads/2015/08/fds34\\_Fiche\\_roman\\_photo.pdf](https://bop.fipf.org/wp-content/uploads/2015/08/fds34_Fiche_roman_photo.pdf))

У якості навчального матеріалу для моделювальних професійно-методичних завдань на трансформацію, доповнення, коригування можуть використовуватися кейс-конспекти [5]. Кейс-конспект – спеціально розроблений викладачем фрагмент практичного заняття, що містить методичні помилки. До кейс-конспекту обов'язково додаються завдання, наприклад: конкретизувати цілі фрагменту практичного заняття, доповнити його етапами (або відкоригувати їх), доповнити етапи прийомами креативного навчання (або відкоригувати їх), трансформувати інструкцію до вправи / завдання (наприклад, для розвитку певного виду емоцій студентів, модифікації голосу, тону в залежності від комунікативного наміру тощо). Наведемо приклад.

*3.2. Перед Вами план-конспект фрагменту практичного заняття з навчання креативного письма французькою мовою. Розробляючи план-конспект, його автор зазначив етапи, але не сформулював прийоми навчання, які реалізуються на кожному з них. Впишіть до кожного з етапів відповідні креативні прийоми навчання, орієнтуючись на запропонований укладачем зміст роботи. Обґрунтуйте своє методичне рішення.*

4. Приклад творчого професійно-методичного завдання (розроблення плану-конспекту фрагменту практичного заняття).

*4.1. Ви – майбутній викладач французької мови і культури – плануєте фрагмент практичного заняття з розвитку вмінь говоріння. Подумайте, якого функціонального типу монологу /*

*діалогу Ви будете навчати свої студентів. Укладіть план-конспект фрагменту, включивши до нього вправи і завдання з використанням театральної технології на матеріалі відеоролику Déjeuner du matin (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=I4YoBuJCbfo>). Підготуйте до його презентації у формі професійно орієнтованої рольової гри на практичному занятті за темою «Театральні технології креативного навчання іноземних мов і культур».*

Упродовж організованої в такий спосіб самостійної роботи у майбутніх викладачів французької мови і культури розвивається методичне мислення, креативність, оригінальність, творча індивідуальність.

Цілями практичних занять з навчальної дисципліни «Технології креативного навчання іноземних мов і культур» є поглиблення й узагальнення методичних знань, розвиток методичних умінь, методичного мислення, методичної рефлексії, спостережливості, уваги, розумової і творчої активності магістрантів. Для досягнення цілей на практичних заняттях постійно змінюються форми, види і режими роботи (індивідуальна робота (відповідь магістранта, презентація виконаних професійно-методичних завдань), групова робота (дискусія, презентація розробленого фрагменту практичного заняття та його обговорення)). Виконуючи творче професійно-методичне з розроблення плану-конспекту фрагменту практичного заняття, магістрант, у термінах В. М. Полякова [22, с. 25], здійснює його перспективний аналіз в процесі планування, а після його презентації на практичному занятті має місце ретроспективний аналіз з метою самоконтролю, чому сприяє обговорення презентованого фрагменту. У такий спосіб відбувається аналіз методичної ситуації, обговорення найефективнішого способу її вирішення, проявляється оригінальність та розвивається гнучкість як методичного, так і критичного мислення, активізується методична рефлексія та творчість майбутніх викладачів французької мови і культури.

Контроль є важливою складовою освітнього процесу з формування креативної компетентності майбутніх викладачів французької мови і культури і має свої цілі, види, форми, методи, об'єкти та засоби.

Метою контролю є оцінювання проміжних результатів навчальних досягнень магістрантів (поточний контроль) щодо оволодіння методичними знаннями та методичними вміннями як складниками креативної компетентності; визначення кореляції між

запланованими і реальними результатами формування цільової компетентності (рубіжний і підсумковий контроль). Поточний, рубіжний і підсумковий види контролю за формою організації є індивідуальними. Об'єктами контролю виступають методичні знання та методичні вміння як складники креативної компетентності.

Методами поточного контролю для оцінювання процесу формування креативної компетентності є завдання для самоконтролю, електронне тестування, які використовуються в самостійній роботі магістрантів.

Усна співбесіда, презентація самостійно виконаних професійно-методичних завдань є методами контролю, які застосовуються на практичних заняттях. Отже, поточне оцінювання полягає у визначенні рівня підготовки магістранта до практичного заняття і якості виконання професійно-методичних завдань у процесі самостійної позааудиторної роботи.

Рівень засвоєння теоретичного матеріалу (оволодіння методичними знаннями) з теми практичного заняття, який магістрант демонструє під час усної відповіді на питання, участі в його обговоренні, а також якість виконання професійно-методичного завдання (сформованість методичних умінь), оцінюються за п'ятибальною шкалою. Наведемо критерії оцінювання.

Критерії оцінювання знань теоретичного матеріалу (оволодіння методичними знаннями): 5 балів: відповідь є повною, ґрунтовною, з підкріпленням теоретичного викладу прикладами французькою мовою; магістрант коректно оперує методичною термінологією і суттєво доповнює відповіді інших, що є свідченням його систематичної підготовки до занять; 4 бали: відповідь є переважно повною і ґрунтовною, але не підкріплена прикладами французькою мовою; магістрант коректно оперує методичною термінологією і суттєво доповнює відповіді інших; 3 бали: відповідь є неповною, неточною, не підкріплена прикладами французькою мовою; магістрант припускається помилок щодо вживання методичної термінології і фрагментарно доповнює відповіді інших; 2 бали: відповідь є фрагментарною, не підкріплена прикладами французькою мовою; магістрант припускається помилок щодо вживання методичної термінології і не доповнює відповіді інших; 1 бал: відповідь демонструє елементарні уявлення магістранта про предмет обговорення і низький рівень володіння методичною термінологією; магістрант не може навести доцільні приклади

французькою мовою, відповіді інших не доповнює; 0 балів: магістрант був присутній на практичному занятті, але не взяв участь в обговоренні питань, або не відвідав його.

Критерії оцінювання виконаних магістрантами професійно-методичних завдань (сформованість методичних умінь): 5 балів: професійно-методичне завдання виконано з повним дотриманням інструкції; ураховано вимоги чинної Програми з французької мови для конкретного курсу навчання студентів; коректно визначено креативні прийоми навчання; мовні помилки відсутні; 4 бали: професійно-методичне завдання виконано з повним дотриманням інструкції; ураховано вимоги чинної Програми з французької мови для конкретного курсу навчання студентів; коректно визначено креативні прийоми навчання; допущено одну мовну помилку; 3 бали: професійно-методичне завдання виконано з частковим дотриманням інструкції; ураховано вимоги чинної Програми з французької мови для конкретного курсу навчання студентів; коректно визначено креативні прийоми навчання; допущено одну мовну помилку; 2 бали: професійно-методичне завдання виконано з частковим дотриманням інструкції; частково ураховано вимоги чинної Програми з французької мови для конкретного курсу навчання студентів; коректно визначено креативні прийоми навчання; допущено більше однієї мовної помилки; 1 бал: професійно-методичне завдання виконано з частковим дотриманням інструкції; не враховано вимоги чинної Програми з французької мови для конкретного курсу навчання студентів; некоректно визначено креативні прийоми навчання; допущена значна кількість мовних помилок; 0 балів: магістрант не виконав професійно-методичне завдання, або був відсутній на практичному занятті.

Вважають, що здатність до рефлексії способів і результатів своїх професійних дій призводить до укладання плану по корекції своєї діяльності, творчої переробки наявного досвіду [12, с. 42]. Тому для організації рефлексивного компонента в кінці кожного практичного заняття магістрантам пропонується завдання, виконання якого спонукає їх до саморефлексії, самокорекції та планування індивідуальної траєкторії учіння задля розвитку методичних умінь. Наведемо приклад завдання до теми «Театральні технології креативного навчання іноземних мов і культур»:

*У процесі виконання професійно-методичних завдань, їх презентації та обговорення, Ви оволоділи основними методичними вміннями креативного навчання іноземних мов і культур з*

*використанням театральних технологій. У термінах «я вмію» і «я хочу навчитися» сформулюйте методичні вміння, якими Ви оволоділи і якими хотіли б оволодіти з метою ефективного використання цих технологій в процесі майбутньої професійно-методичної діяльності.*

На етапі рубіжного контролю (модульна контрольна робота) передбачається виконання магістрантами професійно-орієнтованого індивідуального проектного завдання в процесі самостійної роботи та його презентація на останньому практичному занятті в формі професійно орієнтованої рольової гри. Поділяємо думку науковців у тому, що завдання, призначені для оцінки креативної компетентності повинні відображати професійні педагогічні, а у нашому випадку й методичні, проблемні ситуації [12, с. 34]. Професійно-орієнтоване індивідуальне проектне завдання полягає, як зазначалося вище, в розробленні й укладанні плану-конспекту практичного заняття, де викладач задає кожному магістранту лише один параметр – мовна або мовленнєва компетентність, формування / розвиток якої відбувається з використанням арт-технологій та креативних прийомів навчання. При цьому магістранти самостійно обирають курс навчання студентів, конкретну тему (підтему та / або проблему), арт-технологію; визначають тип і вид практичного заняття, формулюють його цілі; добирають / укладають вправи, завдання, креативні прийоми навчання; моделюють навчальні комунікативні ситуації; визначають способи і засоби поточного контролю. Обґрунтуємо критерії оцінювання професійно-орієнтованих індивідуальних проектних завдань.

Коректно визначений тип (з домінантою «тренування у спілкуванні» / з домінантою «практика у спілкуванні») і вид практичного заняття є, як відомо, ключем до грамотного його планування. Поділяємо точку зору науковців [20, с. 157–158] та, інтерпретуючи її відповідно до предмету нашого дослідження, вважаємо, що логіка практичного заняття пов'язана з його структурою і реалізується у таких аспектах: цілеспрямованість (співвіднесеність усіх компонентів практичного заняття з його цілями, де чіткість і визначеність цілей є найпершою передумовою цілеспрямованості практичного заняття), цілісність (підпорядкованість усіх компонентів практичного заняття один одному), динаміка (коректна послідовність компонентів практичного заняття і етапів формування мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь), зв'язність (єдність і послідовність матеріалу за змістом).



У плануванні динаміки практичного заняття важливого значення набуває продуктивність використання аудиторного часу, найбільшу частину якого необхідно відводити вправляння студентів (тренуванню і практиці у спілкуванні). Це слід урахувати у визначенні співвідношення часу щодо різних видів навчальної діяльності студентів, а визначені часові параметри відобразити у схематичному плані практичного заняття.

Реалізація цілей практичного заняття, як заздалегідь запланованого результату, досягається шляхом використання різних прийомів, методів і засобів навчання [1, с. 344].

У зв'язку із викладеним вище, доцільно ввести такі критерії оцінювання професійно-орієнтованих індивідуальних проектних завдань: коректність визначення типу і виду практичного заняття, коректність формулювання цілей практичного заняття, коректність укладання схематичного плану, адекватність етапів практичного заняття його цілям, коректність прийомів навчання (зокрема креативних).

Методичні дії викладача, що мають за мету планування навчального процесу й управління діяльністю студентів і проявляються у вигляді команд, вказівок, завдань [19, с. 66] повинні бути чіткими, лаконічними, доступними і, за необхідності, містити зразок виконання. Це зумовлює введення критерію «коректність формулювання інструкцій».

Іншомовне спілкування є і метою навчання іноземної мови, і засобом досягнення цієї мети, а мовлення викладача виступає засобом мовної наочності, зразком для наслідування студентами, тому повинно бути нормативним, автентичним [18, с. 478]. Це значною мірою визначає ефективність та успішність як організації практичного заняття, так і навчання в цілому, уможливорює керування навчальною діяльністю студентів, адже методично точно формулюючи завдання, викладач не лише ефективно організує та успішно контролює навчальну діяльність студентів, але й надає їм цілий арсенал алгоритмів самоорганізації та самоконтролю [4, с. 80]. Важливим є використання викладачем «вербальних зв'язків» [20, с. 190], які забезпечують ефективність і послідовність засвоєння навчального матеріалу, мовленнєвих кліше, виразів «класного вжитку». Тому магістрант повинен дотримуватися мовної правильності, як в оформленні плану-конспекту практичного заняття, так і під час його презентації.

Зауважимо, що критерії оцінювання професійно-орієнтованого індивідуального проектного завдання повідомляються магістрантам тоді, коли вони отримують це завдання. У такий спосіб критерії,

за якими викладач буде оцінювати виконане завдання, слугують засобом самоконтролю магістранта за перебігом і результатом його виконання.

У визначенні кількості балів за окресленими критеріями ми виходили з того, що вони є рівнозначними й однаковою мірою засвідчують готовність майбутнього викладача до організації креативного навчання французької мови і культури. Посилаючись на власний позитивний педагогічний досвід і зважаючи на об'єктивні умови необхідності оперативного оцінювання магістрантів під час практичного заняття, максимальна оцінка за кожним критерієм становить 5 балів:

1) коректність визначення типу і виду практичного заняття: 5 балів: тип і вид практичного заняття визначено коректно; 0 балів: тип і вид практичного заняття визначено некоректно;

2) коректність формулювання цілей практичного заняття: 5 балів: цілі практичного заняття (практичні, розвивальна, виховна, лінгвосоціокультурна, професійна) сформульовано коректно, помилки у вживанні методичної термінології відсутні; 4 бали: цілі практичного заняття сформульовано коректно, але допущено одну помилку у вживанні методичної термінології; 3 бали: цілі практичного заняття сформульовано недостатньо коректно, допущено дві помилки у вживанні методичної термінології; 2 бали: дві цілі практичного заняття сформульовано недостатньо некоректно, допущено більше двох помилок у вживанні методичної термінології; 1 бал: цілі практичного заняття сформульовано загалом некоректно, допущено більше двох помилок у вживанні методичної термінології; 0 балів: цілі практичного заняття не сформульовано;

3) коректність укладання схематичного плану практичного заняття: 5 балів: схематичний план поетапно відображає реалізацію практичних цілей; 3 бали: у схематичному плані недостатньо коректно відображено етапи реалізації практичних цілей; 0 балів: схематичний план відсутній;

4) адекватність етапів практичного заняття його цілям: 5 балів: етапи відповідають послідовності формування мовленнєвих навичок / розвитку мовленнєвих умінь і сформульовані методично коректно; 3 бали: етапи відповідають послідовності формування мовленнєвих навичок / розвитку мовленнєвих умінь, але сформульовані методично некоректно; 0 балів: етапи не відповідають послідовності формування мовленнєвих навичок / розвитку мовленнєвих умінь;

5) коректність прийомів навчання: 5 балів: прийоми навчання для реалізації мети відповідного етапу формування мовленнєвих навичок / розвитку мовленнєвих умінь визначено коректно; 3 бали: прийоми навчання для реалізації мети відповідного етапу формування мовленнєвих навичок / розвитку мовленнєвих умінь визначено коректно, але допущено помилки у використанні методичної термінології; 0 балів: прийоми навчання для реалізації мети відповідного етапу формування мовленнєвих навичок / розвитку мовленнєвих умінь визначено некоректно;

6) коректність формулювання інструкцій: 5 балів: інструкції є чіткими, лаконічними, коригують із визначеним прийомом навчання; 4 бали: інструкції є недостатньо чіткими, але лаконічними, коригують із визначеними прийомами навчання; 3 бали: інструкції є недостатньо чіткими і лаконічними, але коригують із визначеними прийомами навчання; 2 бали: інструкції є недостатньо чіткими і лаконічними, не завжди коригують із визначеними прийомами навчання; 1 бал: інструкції є недостатньо чіткими і лаконічними, не коригують із визначеними прийомами навчання; 0 балів: інструкції відсутні;

б) мовна правильність: 5 балів: мовні помилки відсутні; 4 бали: магістрант припустився однієї мовної помилки, яка не впливає на якість розуміння завдання і на результат його виконання; 3 бали: магістрант припустився двох мовних помилок, які не впливають на якість розуміння завдання і на результат його виконання; 2 бали: магістрант припустився однієї мовної помилки, яка впливає на якість розуміння завдання і на результат його виконання; 1 бал: магістрант припустився двох мовних помилок, які впливають на якість розуміння завдання і на результат його виконання; 0 балів: магістрант припустився більше двох мовних помилок, які впливають на якість розуміння завдання і на результат його виконання.

Формою підсумкового контролю є залік, який складається із усної співбесіди і виконання практичного завдання. Об'єктами контролю є рівень засвоєння теоретичних знань (метод контролю – усна співбесіда) і сформованості методичних умінь (метод контролю – практичне завдання) у межах тематики курсу навчальної дисципліни «Технології креативного навчання іноземних мов і культур». Для оцінювання результатів усної співбесіди застосовуються такі критерії: відповідність змісту, повнота і ґрунтовність викладу, термінологічна коректність, а для

оцінювання виконання практичного завдання – точність виконання завдання. Усна співбесіда і виконання практичного завдання оцінюються згідно з визначеними критеріями за шкалою «зараховано» / «не зараховано»:

1) відповідність змісту: відповідь повністю / в основному відповідає змісту питання (зараховано), відповідь лише частково відповідає / не відповідає змісту питання (не зараховано);

2) повнота і ґрунтовність викладу: основні проблеми розкриті повністю і ґрунтовно (зараховано), основні проблеми розкриті лише частково /зовсім не розкриті (не зараховано);

3) термінологічна коректність: магістрант досить вільно й коректно користується методичною термінологією (зараховано), магістрант майже не користується методичною термінологією (не зараховано);

4) точність виконання практичного завдання: практичне завдання виконано повністю відповідно до інструкції (зараховано), практичне завдання не виконано (не зараховано).

Загальна оцінка «зараховано» виставляється за умови, якщо відповідь магістранта повною мірою відповідає всім зазначеним критеріям, а оцінка «не зараховано» виставляється, якщо відповідь магістранта не відповідає хоча б одному із зазначених критеріїв.

Зауважимо, що в процесі формування креативної компетентності майбутніх викладачів французької мови і культури контроль виконує низку взаємопов'язаних функцій. Основною є діагностична функція контролю. Вона полягає в оперативному й своєчасному виявленні перебігу та проміжних результатів формування у майбутніх викладачів креативної компетентності. Діагностична функція діє у двох напрямках: в залежності від отриманих результатів викладач навчальної дисципліни «Технології креативного навчання іноземних мов і культур» може спланувати / скоригувати подальшу діяльність навчання, а магістранти – діяльність учіння.

Діагностична функція контролю тісно пов'язана з управлінською функцією, яка реалізується, насамперед, під час поточного контролю, від якості організації і проведення якого залежить досягнення запланованого результату – формування креативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов і культур. Ефективність реалізації управлінської функції контролю забезпечується комплексом основ керування навчальною діяльністю [14, с. 77], а саме: створення умов для успішної навчально-пізнавальної діяльності; організація навчальної інформації; регулювання навчальних дій;

організація опорних елементів навчальних дій (евристичні завдання, завдання для самоконтролю, електронний тест, професійно-методичні завдання); стимулювання мисленнєвих і практичних дій різними методами і прийомами навчання; реалізація інформативно-комунікативних функцій; контроль і коригування діяльності магістрантів.

Управлінська функція у взаємозв'язку з навчальною забезпечують як навчання й учіння та керування цими процесами викладачем, так і самоконтроль кожним магістрантом за формуванням власної креативної компетентності.

У ході рубіжного контролю найважливішою є оціночна функція, оскільки метою контролю виконання професійно-орієнтованого індивідуального проєктного завдання є визначення та оцінювання результатів сформованості креативної компетентності майбутніх викладачів французької мови і культури.

### **Висновки**

Вимоги, які висуваються до сучасного викладача іноземних мов і культур розглядаються в контексті сформованості у нього є методичної компетентності – основи його здатності і готовності до професійно-методичної діяльності, а її формування є одним із пріоритетних завдань сучасної професійної педагогічної освіти. Вагомим компонентом методичної компетентності викладача є креативна компетентність як здатність реалізовувати креативне навчання в процесі формування у студентів професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності.

Освітній процес з метою формування креативної компетентності зорганізується на засадах компетентнісного й особистісно-діяльнісного підходів, проєктної та ігрової технологій.

Методичними знаннями магістранти оволодівають під час лекцій, самостійного опрацювання рекомендованих джерел за темами практичних занять та в процесі виконання евристичних завдань. Для формування методичних умінь застосовуються аналітичні, моделювальні та творчі професійно-методичні завдання. У процесі поточного, рубіжного і підсумкового видів контролю використовуються методи контролю, критерії оцінювання відповідно до визначених об'єктів контролю. Водночас, оцінювання сформованості креативної компетентності доцільно здійснювати, як вважають науковці, лише в умовах автентичної діяльності, в ідеалі – безпосередньо на робочому місці педагога [12, с. 34]. Впродовж

професійно-методичної підготовки у закладі вищої освіти це можливо реалізувати в реальних умовах освітнього процесу під час проходження магістрантами педагогічної практики, коли вони виконують функції викладача французької мови і культури. Наш досвід керування цим видом практики дозволяє констатувати ефективність розробленої методики формування креативної компетентності у майбутніх викладачів французької мови і культури. Адже магістранти-практиканти (близько 80%) методично коректно добирають арт-технології, визначають і застосовують креативні прийоми навчання для формування різних видів мовної і мовленнєвої компетентності. Це є підґрунтям для ефективного виконання майбутніми викладачами різних функцій в процесі професійно-методичної діяльності й удосконалення креативної компетентності впродовж життя.

### Література

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Артемьева О. А., Макеева М. Н. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности: монография. Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. 208 с.
3. Бессонова Е. А. Рефлексия и её развитие в процессе учебно-профессионального становления будущего учителя : дис. на соиск. уч. степени канд. психол. Наук : 19.00.07. Хабаровск, 2000. 160 с.
4. Бржозовская К. М. Методические приёмы контроля в курсе «Теория и методика обучения иностранным языкам» в языковых педагогических вузах. *Иностранные языки в школе*. 2009. № 7. С. 79–84.
5. Деменева Н. Н., Колесова О. В. Кейс-конспект как средство оценки методической компетентности студентов педагогических вузов и учителей начальных классов. *Образование и наука*. 2018. Т. 20. № 9. С. 159–182.
6. Дорошко Н. В. Эвристические методы обучения иностранному языку. От игры к творчеству. Методические рекомендации для преподавателей технических вузов. Минск, 2007. 85 с.
7. Дубаков А. В. Формирование компетенции будущего учителя иностранного языка: содержательные и организационно-технологические аспекты. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015. № 13. С. 2576–2580.

8. Казакова О. П. Практико-ориентированные задачи в подготовке преподавателей иностранного языка для специальных целей. *Педагогическое образование в России*. 2014. № 6. С. 109–111.

9. Кизрина Н. Г. Развитие креативной компетентностей будущего учителя иностранных языков на основе специальных упражнений. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2020. Том 5. Вып. 4. С. 463–468.

10. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. Санкт-Петербург : КАРО, Минск : Изд-во «Четыре четверти», 2005. 208 с.

11. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.

12. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / под ред. проф. М. М. Кашапова, доц. Т. Г. Киселевой, доц. Т. В. Огородовой. Ярославль, 2013. 392 с.

13. Кузовлева Н. Е. Развитие методического мышления в процессе профессиональной подготовки будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Липецк, 1995. 233 с.

14. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2001. 272 с.

15. Майєр Н. В. Освітньо-професійна програма «Французька мова і друга західноєвропейська мова, зарубіжна література, методика навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти». *Науково-методичний журнал «Іноземні мови»*. 2018. № 1. С. 36–40.

16. Майєр Н. В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 735 с.

17. Макеева С. Н. Компетентностный подход к методической подготовке учителя иностранного языка. *Вестник БГУ*. 2010. № 15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyu-podhod-k-metodicheskoy-podgotovke-uchitelya-inostrannogo-yazyka>

18. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, 2013. 590 с.

19. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь : толковый словарь терминов методики обучения языкам. Москва : Стелла, 1996. 144 с.

20. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов-на-Дону: Феникс; Москва: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

21. Педагогіка : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Изд-ский центр «Академия», 2002. 576 с.

22. Поляков В. М. Комплекс видеофильмов для обучения студентов анализу урока иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 1988. № 1. С. 24–31.

23. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения : учебное пособие. Киев : Ленвит, 2004. 192 с.

24. Чилингарян М. В. Креативно-ориентированная методика как средство обучения устному общению на уроках иностранного языка. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. № 12. С. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativno-orientirovannaya-metodika-kak-sredstvo-obucheniya-ustnomu-obscheniyu-na-urokah-inostrannogo-yazyka>

25. Шевченко Т. Д. Креативность – профессионально значимое качество будущего преподавателя иностранных языков и культур. URL: <https://pgu.ru/upload/iblock/22a/p80011.pdf>

26. Языкова Н. В. Практикум по методике обучения иностранным языкам. Москва : Просвещение, 2012. 240 с.

27. Языкова Н. В., Макеева, С. Н. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете : монография. Москва : ТЕЗАУРУС, 2015. 288 с.

28. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. *Conseil de l'Europe*. 2018. URL: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>



DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-30>

**Шевчук А. О.**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри педагогіки,  
іноземної філології та перекладу  
Харківський національний економічний університет  
імені Семена Кузнеця  
м. Харків

## **ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЇ**

*Інтернет-технологія – це інструмент веб-спілкування та співпраці, який можна використовувати для залучення студентів до спільної, індивідуальної, групової, парної та самостійної роботи. У роботі теоретично розглянуто використання Інтернет-технології, досліджено її внесок у іноземне навчальне середовище, проаналізовано сучасну літературу щодо використання Інтернет-технологій в освіті, а також обґрунтовано додаткові можливості для формування професійно-комунікативної компетенції студентів. Наголошено на модернізації змісту навчання іноземної мови за професійним спрямуванням з використанням Інтернет-технології, а також окреслено їх переваги для навчання іноземної мови. Наведено приклади практичних завдань із використанням Інтернет-технології. Ці завдання можна запропонувати студентам для використання як на заняттях, так і для індивідуальної роботи. Підсумовано, що виконання завдань, які передбачають роботу із Інтернет-технологією на заняттях з іноземної мови, підвищують мотивацію студентів, допомагають сформувати самостійність пошуку інформації, аналіз та відбір необхідної інформації, навички колективної роботи, сприяють вдосконаленню іноземної мовленнєвої діяльності студентів та індивідуалізації процесу навчання. Інтернет-технологія не може замінити традиційні методи навчання, але може створити нове середовище та можливості у процесі набуття іноземної професійно-комунікативної компетенції; вони стали важливим освітнім інструментом, який можна успішно використовувати в навчанні професійно спрямованої іноземної мови.*

## Вступ

Однією з найважливіших умов модернізації освіти, визначеною «Національною доктриною розвитку освіти в Україні» [7], є підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення. У доктрині також підкреслюється, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційних-технологій, які забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життя в інформаційному суспільстві. Державною національною програмою «Освіта України XXI століття» [2] наголошується на важливості підготовки нової генерації кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня, створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування здатності до самоосвіти, широкого застосування інформаційних-технологій. З огляду на це вирішення проблеми сучасної підготовки майбутніх фахівців у контексті зміни пріоритетів у суспільстві й необхідності виховання свідомих, активних, самостійних, здатних творчо мислити громадян є одним із актуальних завдань вищої школи України.

Усвідомлення цього потребує від закладів вищої освіти (ЗВО) якісної професійної підготовки майбутнього спеціаліста, здатного впроваджувати здобуті в процесі навчання знання, уміння й навички, вирішувати нагальні завдання за допомогою інформаційних-технологій. Зміст Рекомендацій Ради Європи щодо мовної освітньої політики формує нові вимоги до майбутнього спеціаліста в контексті демонстрації ним високого рівня іншомовної професійно-комунікативної компетенції, готовності до забезпечення європейської якості освіти, переходу до нових форм і методів організації навчального процесу, сприяння мобільності студентів у межах європейського освітнього простору, упровадження ІКТ.

За останні роки у зв'язку з більш широким використанням інструментів Інтернет-технологій в освітньому процесі вітчизняні вчені провели безліч досліджень. Питання інформатизації освіти розглядаються у роботах провідних науковців В. Ю. Бикова, Н. В. Морзе, О. М. Спіріна, А. М. Гуржія, М. І. Жалдака, А. Ф. Манак, В. М. Кухаренка, Є. С. Полат, В. В. Олійника, С. А. Ракова, В. І. Солдаткіна, О. В. Співаковського, С. О. Семерікова, О. Г. Кузьмінської, В. П. Вембер, Г. О. Проценко та інших дослідників.

Методичним питанням аналізу дидактичних властивостей і функцій Інтернет-технологій присвячені роботи таких вчених, як:

Е. Д. Патаракін, П. В. Сысоев, М. Н. Євстигнєєв, П. В. Сисоев, С. В. Титова, Д. О. Свіридов. Алгоритмами розробки різноманітних завдань на основі Інтернет-технологій займалися: Є. Д. Кошеляєва, М.О. Ільяхов, Ю. Ю. Маркова, І. К. Забродіна, Д. О. Свіридов. Проте відчувається брак праць, у яких би розглядалися питання практичного застосування Інтернет-технологій формуванні професійно-комунікативної компетентності студентів.

Слід відмітити, що порівняно із зарубіжними країнами, у нашій країні недостатньо приділено уваги використанню потенціалу Інтернет-технологій у навчанні іноземної мови, зокрема іншомовній професійно спрямованій діяльності, а також необхідно критично вивчити ефективність такого навчання.

Робота присвячена розробці завдань для навчання іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів на базі Інтернет-технологій. Хоча досягнення в методиці навчання іноземної мови за професійним спрямуванням студентів на сучасному етапі значні, проте, залишаються питання, пов'язані з навчанням професійно спрямованої іншомовної мовленнєвої діяльності на базі Інтернет-технологій.

### **1. Роль інтернет-технологій у формуванні іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів**

Сучасне суспільство висуває дедалі вищі вимоги до навчання практичному володінню іноземною мовою у професійній сфері. Обсяг інформації зростає, і раніше використовувані засоби її передачі, зберігання та обробки стають неефективними. Застосування інтернет-технологій допомагає розкрити їх величезні можливості як засобу навчання, здатного реалізувати всі переваги технічних засобів навчання.

У процесі пізнавальної діяльності значна частина часу йде на пошук та аналіз інформації. Кількість годин, що відводиться на навчання професійно-орієнтованій іноземній мові в технічному вузі, обмежує тимчасові рамки формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції. Викладачі та студенти вдаються до пошуку альтернативних шляхів отримання та обробки нової інформації у стислий термін.

Процес навчання передбачає використання великих обсягів дидактичного та довідкового матеріалу. Зазвичай таку роль виконують довідкові посібники, словники, навчальні та методичні посібники на друкованій основі. Однак пошук інформації в таких

джерелах часто виявляється довгим, стомлюючим і нерідко не дає відповіді на поставлене питання. Наприклад, коли нам необхідно знайти переклад дієслова не у початковій формі. Таким чином, виникає необхідність у знаходженні альтернативних способів зберігання та накопичення даних, легких у доступі та великих за обсягом інформації, що надається.

До таких альтернативних дидактичних засобів можна віднести комп'ютерні технології та Інтернет, які, надають практично необмежені можливості накопичення інформації, прості та ефективні технології її організації та пошуку, дозволяють акумулювати величезні обсяги лексичної, граматичної, орфографічної, аудіо- та відео-інформації з іноземної мови, яка вивчається та вирішувати вищезгадані проблеми у повному обсязі.

Впровадження інтернет-технологій у процес навчання має відбуватися з урахуванням вимог, що пред'являються до технічних засобів навчання, а саме відповідність принципам обумовленості, необхідності, інформативності та надійності. Відповідно до вищезазначених принципів застосування інтернет-технологій у навчальному процесі має бути зумовлене цілями, етапом та змістом навчання, віковими особливостями учнів та методикою, що застосовується на даному етапі навчання.

Принцип необхідності передбачає застосування інтернет-технологій лише в тому випадку, якщо це допомагає підвищити ефективність в одному з аспектів процесу навчання: збільшити швидкість отримання інформації, активізувати мовну діяльність, підвищити мотивацію до процесу освоєння професійно-орієнтованої іноземної мови

Принцип інформативності передбачає використання інтернет-технологій як засобу довідково-інформаційного забезпечення, який дозволяє в найкоротший термін отримати максимальну кількість інформації.

Принцип надійності передбачає експериментальну перевірку інтернет-сервісів та наявність підготовчого та організаційного етапів перед початком роботи з інтернет-технологіями для отримання найкращого результату навчання.

Ми погоджуємося з Л. І. Морською, що особлива увага викладачів іноземної мови до інтернет-технологій обумовлена «пошуком шляхів вирішення таких проблем: збільшення контакту з автентичною мовою, що вивчається; організації самостійної роботи, зокрема тренування в мовленні; створення та обробки текстів,

написаних мовою, що вивчається; звільнення вчителя від рутинної, механічної, але часомісткої роботи; моделювання середовища спілкування іноземною мовою; мотивації вивчення іноземної мови як реального засобу отримання інформації (освітньої, країнознавчої, професійної)» [6, с. 17].

Якщо говорити про процес вивчення іноземної мови з використанням комп'ютера, то з середини 80-х років XX століття почали використовувати спеціальні терміни: Computer Assisted Language Learning (CALL) – навчання мови за допомогою комп'ютера і Computer Aided Language Instruction (CALI) – навчання мови з використанням комп'ютера. А вже починаючи з 90-х років XX століття, процес вивчення іноземної мови з використанням комп'ютера пов'язаний з якісними змінами технічних можливостей комп'ютера і поширення інтернет-технологій, котрі призвели до кардинальних змін у вивченні іноземної мови. До основних технологічних досягнень цього періоду відносяться: засоби мультимедіа, які об'єднують можливості відтворення і запису мови та інтерактивне відео; технологія CD-ROM (на сьогодні також DVD і Flash-card), що дозволяє набагато збільшити обсяг інформації, що зберігається на лазерних компакт-дисках та флеш-картах; гіпертекст, що створює систему перехресних посилань у текстових масивах інформації; гіпермедіа, що поєднує можливості гіпертексту та мультимедіа; телекомунікаційні технології.

Ці засоби дозволяють використовувати комп'ютер як для роботи над усіма видами мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння, включаючи такі його аспекти, як вимова та інтонація), так і для реального спілкування, враховуючи носіїв мови, в письмовій та усній формах [1, с. 16–17].

Нині можна говорити про нове покоління студентів, яке можна визначити як цифрове покоління (digital natives) [18]. Сучасні студенти регулярно використовують інтернет-інструменти та інтернет-матеріали у повсякденному житті. Враховуючи інформатизацію сучасного суспільства та серйозну захопленість молоді комп'ютерними технологіями, віртуальним спілкуванням через соціальні мережі, скайп, електронну пошту, викладач може використовувати цю зацікавленість як інструмент потужної мотивації в навчанні професійно-орієнтованій іноземній мові, а також для розвитку особистості студента, його інтелектуальних здібностей і прикладних умінь та навичок.

Використання інтернет-технологій має свою особливість, яка включає в себе взаємодію людей і технічних засобів (комп'ютера) в

ході вирішення лінгводидактичних задач. Т. В. Карамышева виділяє наступні специфічні принципи використання комп'ютера в якості засобу навчання: діалогової взаємодії, інтерактивності, адаптивності та дружнього інтерфейсу.

Принцип діалогової взаємодії передбачає взаємодію людей і машин і знаходить своє відображення в самій автоматизованій системі, яка створена як діалогова.

Принцип інтерактивності містить активну пізнавальну діяльність студента, яка спирається на управлінську діяльність технічного засобу.

Принцип адаптивності реалізується в пристосуванні навчальної системи до конкретного процесу навчання з урахуванням індивідуального темпу роботи студентів і вибраної стратегії управління процесом.

Принцип дружнього інтерфейсу передбачає створення позиції емоційного фону та умов комфортного спілкування людини і машини, що включає зручність процесу обміну інформацією, наявність швидкого, адекватного зворотного зв'язку та допомоги користувачу, оптимальний темп і режим роботи [4].

Питання про визначення функцій інтернет-технологій у процесі формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції пов'язане не лише з розглядом можливостей інтернет-технологій в галузі імітації мовної діяльності людини з переробки вербальної інформації, а й з моделюванням окремих аспектів пізнавальної та професійної діяльності суб'єктів, а саме викладача і того, хто навчається. Усі функціональні можливості інтернет-технологій з урахуванням всіх учасників навчального процесу (комп'ютеризованих засобів, викладачів та студентів) можна розділити на дві великі групи:

- функції, під час виконання яких інтернет-технології виступають у ролі одного з учасників навчального процесу, а саме викладача та репетитора, експерта, партнера у конкретному виді діяльності та партнера з комунікації;

- функції, при виконанні яких інтернет-технології є інструментом діяльності, а саме інструментом інформаційної та технічної підтримки, засобом організації дистанційного навчання, засобом моделювання ситуацій спілкування, засобом, що забезпечує процес спілкування між партнерами комунікації [4].

У навчальному процесі функції викладача та студента переплетені і взаємно доповнюють одна одну. Тому інтернет-сервіси, що

імітують роль студента, можуть одночасно бути інструментом діяльності студента. Наприклад, довідково-інформаційні мережі можуть одночасно виконувати інформативну функцію викладача і бути інструментом інформаційної підтримки студентів.

Функції інструмента діяльності студента виконують інтернет-сервіси загального призначення, які не передбачають реалізації завдань навчання. Сюди відносяться текстові редактори, які забезпечують технічну підтримку процесу навчання; різні програми типу баз даних та інформаційні ресурси Інтернету, за допомогою яких викладачі та студенти можуть отримати актуальну та вичерпну інформацію з питань, що їх цікавлять; електронна пошта, що забезпечує автентичну письмову комунікацію.

Основні функції Інтернет пов'язані з його послугами, а саме:

1. Навчально-інформаційними: книги, методична література, газети, журнали в електронному вигляді; навчальні комп'ютерні програми; електронні бібліотеки, бази даних, інформаційні системи; навчальні електронні книги, довідкові файли, словники, довідники.

2. Інтерактивними: електронна пошта (e-mail); електронні телеконференції (usenet); IRC (Internet Relay Chat).

3. Пошуковими: довідкові каталоги (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy); пошукові системи (Alta Vista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite); мегапошукові системи.

4. Інформаційними ресурсами: курси дистанційного навчання (для системи підвищення кваліфікації, для ЗВО з окремих дисциплін та ін.); курси, програми, призначені для самоосвіти; веб-квести, призначені для навчання; навчальні олімпіади, вікторини, телекомунікаційні проекти; методичні об'єднання викладачів; телеконференції для фахівців (викладачів-предметників, директорів, завучів шкіл, ректорів і проректорів ВНЗ та ін.); консультативні віртуальні центри (для викладачів, студентів, аспірантів, студентів, батьків); наукові об'єднання студентів, аспірантів [6, с. 51–52].

З дидактичного погляду переваги Інтернет над традиційними засобами навчання полягають, перш за все, в доступності й актуальності автентичних матеріалів, а також полегшенні і прискоренні міжнаціональної комунікації. Наше дослідження дає нам підстави вважати, що, інтегруючи Інтернет у процес оволодіння іноземною мовою, його можна використовувати як джерело додаткового матеріалу під час підготовки до заняття або для проведення проектних завдань.

Вважаємо важливим підкреслити, що не слід співставляти комп'ютеризовані засоби навчання і викладача, оскільки дані засоби

не можуть повністю замінити діяльність викладача, пов'язану з виховною функцією. Найбільш конструктивним видається підхід, що розглядає інтернет-технології як інструмент підтримки взаємопов'язаної навчально-пізнавальної діяльності студента та викладача.

Слід зазначити, що специфіка предмета «Іноземна мова» полягає в його діяльнісній основі, що передбачає необхідність організації самостійної діяльності учнів, надання кожному учню достатньої практики у відповідному виді мовленнєвої діяльності, у вправах з формування відповідних навичок [10].

Однак, всі форми автономного навчання іноземної мови, незважаючи на наявність у них розважального та комунікативного елементів, які надають комп'ютеризовані засоби та Інтернет, не будуть успішними, якщо не буде систематичного зворотного зв'язку з боку кваліфікованого педагога.

Інтернет-технології відкривають нові можливості для здійснення такого систематичного, оперативного зворотного зв'язку і допомагають реалізувати різні форми міжособистісного та професійного спілкування: усна контактна комунікація (телеконференції) та письмова дистанційна комунікація (електронна пошта, чати, соціальні мережі, блоги); індивідуальне спілкування (особисте листування) та групове спілкування (дошка оголошень).

На думку Н. Ю. Степанової, застосування інтернет-технологій успішно інтегрується у навчальний процес у різних сферах: використання веб-ресурсів у процесі навчання всім видам мовленнєвої діяльності – говоріння, читання, аудіювання та письма; використання комунікативних служб в процесі навчання – електронної пошти, телекомунікаційних проєктів, телеконференцій, веб-форумів, чатів; використання новітніх технологій тривимірного простору (мультимедійні курси); створення власних сторінок та сайтів; використання презентаційних властивостей інтернет-технологій у лекційних курсах [11].

На нашу думку, однієї лише самостійної роботи учнів та спілкування з викладачем в інтернет-просторі недостатньо для досягнення цілей навчання. Необхідно брати до уваги як дидактичні властивості та функції інтернет-сервісів та інтернет-інструментів, так і основні закономірності та принципи, що рекомендуються до дотримання при навчанні іноземної мови, а також концептуальні положення конкретної методики, що обирається на кожному етапі навчання відповідно до мети.



Ми вважаємо, що для очної форми навчання професійно орієнтованій іноземній мові у ЗВО з метою формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів найбільш оптимальною є методика на основі використання інтернет-технологій. Ця методика реалізує такі методичні принципи, що мають концептуальне значення при навчанні професійно орієнтованій іноземній мові: комунікативності, активності, самостійності, колективності, свідомості, зворотного зв'язку та наочності.

Значною перевагою використання Інтернету у процесі формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів, на нашу думку, є розширені можливості пред'явлення інформації, що відповідає дидактичному принципу наочності. Супровід фоновою інформацією іншомовних текстів професійної спрямованості веде до створення асоціативних зв'язків з внутрішніми емоційними переживаннями, що може використовуватися для зняття психологічної напруги та дискомфорту, для стимулювання когнітивних процесів і, зрештою, іншомовної мовленнєвої діяльності студентів.

Застосування засобів мультимедіа, що поєднують у собі кращі досягнення графіки, кольору, анімації, звуку, можливість використовувати аудіо та відеоматеріали в розумному поєднанні дозволяє реалізувати принцип наочності, що робить Інтернет ще більш привабливим з точки зору досягнення цілей навчання.

Вивчивши принципи використання інтернет-технологій, їх дидактичні функції та роль по відношенню до викладача та студентів загалом, доцільно розглянути основні види лінгводидактичних завдань, які можна вирішувати за допомогою інтернет-технологій у процесі формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції, досягаючи позитивних результатів.

Під час навчання граматики інтернет-технології сприяють формуванню рецептивних граматичних навичок читання та аудіювання; формуванню продуктивних граматичних навичок переважно у письмовій мові; наданню довідково-інформаційної підтримки (автоматизовані довідники з граматики, системи виявлення граматичних помилок на морфологічному та синтаксичному рівнях, які доступні в Інтернеті).

Під час навчання лексики інтернет-технології сприяють формуванню рецептивних лексичних навичок читання та аудіювання; формуванню продуктивних лексичних навичок переважно у письмовій мові; розширенню пасивного та потенційного словників

студентів; наданню довідково-інформаційної підтримки (автоматичні словники, програми підбору синонімів та антонімів, які доступні в Інтернеті).

Як наголошує Є. С. Полат, використовуючи автентичні матеріали з Інтернету, ми формуємо комунікативну компетенцію, яка передбачає володіння певними країнознавчими знаннями. Автор уточнює, що країнознавчі знання включають не лише поінформованість про пам'ятки, географічні особливості країни досліджуваної мови, а й, що особливо важливо, знання особливостей функціонування окремих лексичних одиниць (у нашому випадку, професійно орієнтованої іноземної мови), ідіоматичних виразів у іншій культурі [9].

Автентичне віртуальне середовище Інтернету допомагає студентам набути знання мовного етикету при спілкуванні у різних соціальних групах та у різних ситуаціях професійного спілкування. Синхронна та асинхронна комунікація дозволяє входити в реальне спілкування з реальними партнерами-носіями мови, перебуваючи в реальній ситуації спілкування, не створюючи її штучно.

Занурення того, хто навчається в реальне мовне середовище, хоч і опосередковане, істотно послаблює мовний бар'єр практичного застосування професійно-орієнтованої іноземної мови, оскільки обмін інформацією відбувається або між однолітками, або між носіями мови, які займаються конкретною професійною діяльністю. Зміст спілкування включає думки, почуття, ідеї, ситуації, теми, цікаві для студентів і мають значення для їх життя.

Під час навчання читання інтернет-технології сприяють закріпленню рецептивних лексичних та граматичних навичок читання; оволодінню вміннями вилучення з тексту різних видів інформації (основної, другорядної, уточнюючої); розвитку вміннь самостійно долати труднощі; наданню довідково-інформаційної підтримки шляхом надання мовної або екстралінгвістичної інформації (за рахунок використання автоматичних словників, електронних енциклопедій).

Є. С. Полат вважає, що за допомогою інформаційних матеріалів з Інтернету можна заповнювати прогалини, які виникають під час навчання всім видам читання у зв'язку з тим, що вітчизняні та зарубіжні підручники не містять необхідної кількості текстів для всіх видів читання [9].

Також гіпертекстовий принцип організації текстової інформації для читання, доступний в Інтернеті, має дидактичний потенціал. Цей дидактичний потенціал пов'язаний, з одного боку, з

семантичним аспектом інформації, доступ до якої організується, а з іншого боку, з вибором оптимальної в навчальному сенсі структури цього доступу, що скорочує кількість непродуктивного витраченого часу, що використовується на пошук потрібного слова у словнику, його значення, граматичної форми.

При навчанні письма та писемного мовлення інтернет-технології сприяють оволодінню вміннями репродуктивного письмового мовлення на основі використання шаблонів документів; навчанню творчої писемної мови з використанням програм автоматичного створення текстів; довідково-інформаційній підтримці у процесі написання тексту.

Інтернет надає виняткову можливість для оволодіння засобами професійно-орієнтованого спілкування у письмовій формі, надаючи можливість студентам вступати у професійно орієнтовану письмову комунікацію в режимі реального часу, поринаючи в автентичну ситуацію професійно-орієнтованого діалогічного спілкування у письмовій формі. При цьому діяльність із створення письмового тексту буде обмежена рамками конкретного акту комунікації, що включають особу адресата, ситуацію комунікації та мету створення повідомлення.

Інтернет сприяє реалізації комунікативного підходу у навчанні письмових видів діяльності. Електронна комунікація є чудовою практикою мови, де здійснюється перехід від форми до змісту у бік істинного спілкування та вільного польоту думок.

Присутність реальної аудиторії забезпечує підвищення якості письма. Мова студентів стає виразнішою, до простих розповідних та описових типів викладу думок додається аргументація. Іншомовні письмові повідомлення професійної спрямованості в мережі Інтернет (особисте листування, форуми, чати, веб-сайти) стають потенційно доступними користувачам у всьому світі, що значно підвищує відповідальність студента та стимулює його до оволодіння різноманітними технологіями письма, до ретельного обміркування, переписування, коригування тексту.

Під час навчання аудіювання інтернет-технології сприяють формуванню фонетичних (слухо-вимовних та ритмікоінтонаційних) навичок аудіювання; оволодінню вміннями вилучення із прослуханого тексту різних видів інформації (основної, другорядної, уточнюючої).

В даний час багато онлайн-перекладачів містять синтезатор мови, який перетворює друкований текст на звук: користувач може

написати у відповідному вікні фразу будь-якою мовою, і через кілька секунд написане буде вимовлено. Вимова буде дещо механічною, але, тим не менш, у того, хто навчається, є можливість прослухати будь-яке слово, фразу, речення з підручника чи текстового матеріалу, знайденого в Інтернеті. Причому при повторному відтворенні запитане слово або фраза вимовляється повільніше. Таким чином, йде розвиток слухо-вимовних навичок сприйняття раніше вивченого та нового лексичного матеріалу.

Під час навчання говорінню інтернет-технології сприяють організації спілкування на основі відібраної з Інтернету інформації з теми дискусії; довідково-інформаційна підтримка у процесі створення усного тексту; розвитку умінь говоріння в ситуаціях професійно орієнтованого спілкування в реальному часі за допомогою відеоконференцій через Skype, GoogleMeet, Zoom і т. д.

Крім вирішення спеціальних завдань, перерахованих вище, інтернет-технології надають ряд психолого-педагогічних можливостей, які сприяють вирішенню загальнопедагогічних завдань: формуванню операційного стилю мислення, розвитку критичного мислення. Операційний стиль мислення включає в себе планування структури (алгоритмів) цілеспрямованих дій, побудову інформаційних моделей для опису об'єктів та систем, організацію пошуку інформації, структурування мовних засобів комунікації, використання інформаційних технологій для вирішення завдань, що виникають [5].

Очевидно, що всі перелічені навички та вміння необхідні майбутньому фахівцю як члену сучасного інформаційного суспільства і є елементами іншомовної професійно-комунікативної компетенції. Однак, під час роботи з інформаційними технологіями не можна спиратися лише на алгоритм. Це може призвести до занурення того, хто навчається у віртуальний, уявний світ, пов'язаний з виконанням дій із уявними об'єктами на екрані монітора.

До основних принципів розвитку критичного мислення можна віднести постановку автентичної проблеми, яка потребує нестандартного вирішення; мотивацію студентів до придбання нових знань та навичок; обробку інформації у співпраці, коли студенти аналізують, синтезують, зіставляють та обговорюють отримані результати, розглядаючи проблему з різних сторін та приймають найбільш адекватне рішення.

Розглядаючи інтернет-технології з погляду розвитку критичного мислення, можна зробити висновок, що їх впровадження у процес

навчання професійно-орієнтованій іноземній мові створює сприятливе середовище для активізації вищезазначених принципів. Інтернет-технології забезпечують реальність поставлених проблем та ситуацій професійного спілкування, також представляють автентичний матеріал та нові інформаційні сервіси, при роботі з якими тим, хто навчається необхідно буде докласти зусиль, опановуючи відсутні навички, що веде до самовдосконалення та самозростання знань.

Підсумовуючи, можна дійти висновку, що дидактичними властивостями Інтернету є телекомунікація (віртуальне опосередковане синхронне та асинхронне спілкування); доступ до просторово віддалених джерел інформації; одночасність впливу на студента всіх модальностей (візуальної, аудіальної, кінестетичної); взаємозв'язок основних видів мовної діяльності (читання, аудіювання, синхронної та асинхронної комунікації, усної чи письмової); наочність пред'явленого матеріалу; розвиток операційного стилю мислення та критичного мислення. У вирішенні загальнодидактичних завдань можна виділити такі: перехід на індивідуалізований та особистісно-орієнтований процес навчання; створення стимулів для забезпечення цілеспрямованої та мотивованої мовної діяльності; забезпечення необхідного сприятливого емоційного впливу на студентів для підвищення активності їх пізнавальної діяльності, яка безпосередньо пов'язана з їх емоційними переживаннями; підвищення ефективності самостійної роботи студентів.

## **2. Зміст навчання іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів на основі інтернет-технологій**

У контексті використання інтернет-технологій вважаємо за можливе говорити про інший підхід до створення комп'ютерного навчального середовища. Він полягає не у розробці спеціалізованого програмного продукту, а в системному та комплексному використанні ретельно відібраних для кінцевих цілей навчання професійно-орієнтованій іноземній мові ресурсів Інтернет: довідково-бібліографічних систем, інтерактивних уроків у режимі реального часу, форумів, чатів, електронної пошти, автентичних навчальних матеріалів, сервісів Web 2.0

На думку М. Варшауера і К. Мескіл, включення технологій у освітній процес має ґрунтуватися на когнітивному та соціокогнітивному підходах [19]. Згідно з когнітивним підходом вивчення іноземної мови – це індивідуальна психолінгвістична дія, коли самі, що

навчаються самі створюють модель мовної системи, ґрунтуючись на вродженому когнітивному знанні у взаємодії з мовою. У контексті когнітивного підходу помилки розглядаються як побічні явища творчого процесу знання, що включає спрощення, узагальнення, перенесення та інші когнітивні стратегії [16].

Отже, можна зробити висновок, що інтернет-технології, які робитимуть процес навчання професійно-орієнтованій іноземній мові на основі когнітивного підходу більш ефективним, повинні надати студентам можливість максимально зануритися у повноцінний мовний контекст професійної спрямованості для побудови власного знання. Прикладом таких технологій може бути використання інтернет-сервісів для реконструкції текстів та мультимедійні моделюючі програми.

Відповідно до соціо-когнітивного підходу, вивчення іноземної мови розглядається як соціалізація у певну дискурсивну спільноту [17]. Відповідно до даного підходу, тим, хто навчається, повинна бути надана можливість максимально поринути в автентичну соціальну комунікацію не лише з метою здобуття мовних знань, але більшою мірою з метою набуття соціального досвіду іншомовного спілкування у ситуаціях, з якими учні зіткнуться надалі у житті. Це особливо актуально у процесі навчання професійно орієнтованої іноземної мови, коли інтернет-технології створюють можливості автентичного та значущого іншомовного професійно орієнтованого спілкування в аудиторії та поза нею, надаючи студентам інструменти для саморозвитку в соціальному, культурному, професійному та мовному напрямках.

Ми вважаємо за доцільне дати огляд основним навчальним інтернет-технологіям, що з'явилися за останнє десятиліття. Інформаційні ресурси мережі Інтернет містять текстовий, аудіовізуальний матеріал з різноманітної тематики різними мовами. Однак для того, щоб студенти не просто пасивно поглинали інформацію мережі Інтернет, а використовували її для задоволення професійних інтересів, з'явилась необхідність розробки спеціальних навчальних Інтернет-ресурсів. В англійській літературі виділяють п'ять видів навчальних Інтернет-ресурсів: хотлист (hotlist), мультимедіа скрепбук (multimedia scrapbook), трежахант (treasure hunt), сабджект семпл (subject sampler) і вебквест (webquest) [12].

Ми цілеспрямовано використовуємо транслітерацію під час перекладу цих термінів російською мовою, по-перше, саме за допомогою транслітерації до української мови увійшли всі інші

комп'ютерні терміни (наприклад, ноутбук, мультимедіа, чат, блог, сайт тощо); по-друге, використання транслітерації допоможе уникнути понятійної плутанини при роботі із зарубіжними методичними матеріалами. Розглянемо зміст кожного із п'яти видів навчальних інтернет технологій.

Хотліст (від англійського "hotlist" – "список по темі") представляє собою список інтернет-сайтів по темі, що запитується. Щоб його створити, необхідно ввести ключове слово у полі пошуку інформації, та Інтернет видасть список сайтів за темою (хотліст), який надалі може використовуватись у процесі навчання.

Мультимедіа скрепбук («multimedia scrapbook» – «мультимедійна чернетка») – ресурс, який можна порівняти з колекцією мультимедійних ресурсів за темою, що включають аудіо- та відеофайли, картинки, анімаційні та художні фільми, які легко можуть бути завантажені тими, хто навчається як інформаційний матеріал.

Трежа хант ("treasure hunt" – "полювання за скарбами") представляє посилання на різні сайти з теми, що вивчається. Кожне посилання супроводжується питаннями щодо змісту сайту, які спрямовують пошукову діяльність учнів. Після відповідей на всі питання трежа ханта студентам ставиться одне спільне питання на цілісне розуміння теми.

Сабджект семпла ("subject sampler"): учням також належить відповісти на запитання після вивчення текстових та мультимедійних матеріалів за посиланнями з мережі Інтернет. Однак поставлені питання мають провокувати інтенсивну емоційну реакцію у відповідь, що супроводжується аргументацією своєї відповіді та дискусією з іншими членами групи.

Веб-квест («webquest» – «інтернет-пошук») – найскладніший метод використання інтернет-матеріалів. У ньому представлені елементи всіх вищезазначених способів роботи з інтернет-ресурсами. Веб-квест передбачає проведення проекту в малих групах з попереднім зануренням у досліджувану проблему. Викладач відбирає інтернет-ресурси таким чином, що кожна група знайомиться лише з одним аспектом проблеми. Після детального обговорення поставлених питань у первинних групах студенти перегруповуються таким чином, що в кожній новій групі є представник із первинної групи. Отже, в процесі обговорення та обміну думками всі члени групи отримують інформацію про всі аспекти проблеми. У ході роботи в малих групах учні аналізують,

синтезують інформацію, висловлюють свою думку та аргументують її. Розглядаючи проблему в різних її аспектах, учні повинні відповісти на одне поставлене спільне питання, що передбачає не одну, а кілька відповідей.

Проаналізувавши основні методи використання інтернет матеріалів для організації навчальної діяльності онлайн, ми дійшли висновку, що найбільш ефективною з методичного погляду інтернет-технологією, яка може виступати як основа для методики формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів, є веб-квест.

Наш вибір обумовлений тим, що веб-квест, інтегрований у навчання, містить елементи проблемного навчання і дозволяє вирішувати складні завдання, що виникають у процесі формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів. Однак, враховуючи проблему обмеженої кількості годин, відведених на дисципліну «Іноземна мова за професійним спрямуванням», у нашому дослідженні пропонуємо використовувати не всі етапи роботи над веб-квестом.

За останні десятиліття з'явилося багато нових сервісів мережі Web 2.0, які можуть успішно впроваджуватись у освітній процес. Термін Web 2.0 позначає друге покоління мережевих сервісів, що дозволяють широкому колу користувачів мережі Інтернет бути не тільки одержувачами інформації, а й її творцями та співавторами. Використання сервісів Веб 2.0 дозволяє вводити особливий вид навчальної віртуальної комунікації між учасниками мережі, сприяє систематизації навчальної інформації, оптимізації навчального процесу та організації самостійної роботи студентів, модернізації форм навчального контролю і надання матеріалу, підвищенню мотивації студентів [14, с. 212]. Вони дозволяють також реалізувати додаткові дидактичні функції, які сприяють інтенсифікації освітнього процесу, а саме: а) вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії; б) реалізації педагогічної технології навчання у співпраці; в) розвитку вмінь самостійної навчальної діяльності [13, с. 125].

Мережа Web 2.0 є новим поколінням Всесвітньої мережі. Нова мережа має іншу структуру, де всі програми розміщуються на сервері, а для доступу до них користувачеві необхідний тільки веб-інтерфейс. Отже, сервіси Web 2.0 не залежать від платформи і можуть використовуватися в будь-якій операційній системі.

За допомогою сервісів Web 2.0 можна організувати такі види діяльності: спільний пошук та зберігання інформації; спільне



використання фотоматеріалів; створення та спільне використання медіа-матеріалів; спільне створення та редагування гіпертекстів; спільне редагування та використання у мережі текстових документів, електронних таблиць, презентацій та інших видів документів; спільне редагування та використання карт та схем.

Вважаємо за необхідне дати огляд сервісів Web 2.0, згрупувавши їх за основними напрямками їх застосування, з метою відбору оптимального інтернет-сервісу для організації іншомовного навчання. Основним критерієм відбору інтернет-сервісу є створення необхідних умов для успішної колективної роботи, а саме: наявність інструментів для забезпечення активності кожного учасника завдання відповідно до його індивідуальних можливостей; наявність майданчика у віртуальному просторі для організації самостійної та колективної роботи з вирішення спільного завдання; наявність інструментів для створення продукту колективної дослідницької діяльності; наявність безкоштовного доступу до сервісу в будь-який час доби з будь-якої локації; наявність зручного інтерфейсу та інструкції по роботі з сервісом.

При відборі інтернет-сервісу ми також ґрунтуватимемося на операційних навичках та вміннях, набутих студентами в процесі вивчення дисципліни «Інформатика» на 1-му курсі, які їм будуть необхідні під час роботи з інтернет-сервісом.

Сервіси для зберігання документів:

1. Віртуальний диск Google (<https://www.google.com/intl/ua/docs/about/>) – це безкоштовний онлайн-офіс, хмарний варіант офісного пакету, що включає текстовий, табличний процесор, сервіс для створення презентацій, сервіс для створення опитувань і анкет, інтернет-сервіс хмарного зберігання файлів з функціями файлообміну. Він представляє можливості створення, оформлення, форматування документів, таблиць, діаграм, гаджетів, презентацій, опитувань, анкет, малюнків; планування заходів; управління доступом до своїх документів (перегляд, редагування, додавання коментарів); редагування одночасно з іншими користувачами незалежно від того, де вони знаходяться; спілкування через чат (обміну ідеями); миттєвого обміну файлами; проведення презентації у режимі реального часу; доступу до документів незалежно від того, де знаходиться користувач; зберігання матеріалів у захищеному сховищі; систематизації документів; публікації та вбудовування документів у веб-сайти для ширшого доступу.

2. Scribd (<https://ua.scribd.com/>) дає можливість завантажувати, переглядати, зберігати документи у форматах PDF, Word, Power

Point та ін., вбудовувати код на сайт або блог, завантажувати інші презентації, відправляти їх у мобільні пристрої.

3. DocMe (<http://www.docme.ru/>) дозволяє закачувати та зберігати документи у форматах .pdf, .doc, .ppt, .txt, .xls.

4. Crocodoc (<https://crocodoc.com/>) дозволяє зберігати та завантажувати файли PDF, Word, PowerPoint, Excel. Надає можливість вставити документи в блог або сайт.

Сервіси для створення та/або зберігання презентацій:

1. Prezi (<https://prezi.com/>) призначений для створення нелінійних презентацій з розміщенням змісту на одному слайді з так званими смисловими картами (щось дуже схоже на динамічну ментальну карту (mindmap)), що дозволяють відразу бачити весь матеріал, що викладається як єдине і взаємопов'язане ціле, занурюючись при необхідності в його частину. Сервіс дає можливість використати готові шаблони, містить всі засоби візуалізації: фото, відео, аудіо та текстові файли. Презентацію можна створювати як індивідуально, так і працюючи в групі.

2. Slideboom (<http://www.slideboom.com/>) дозволяє розміщувати сто презентацій по сто мегабайт безкоштовно. Також сервіс дає можливість зберігати в презентації анімацію та гіперпосилання, публікувати, зберігати презентації та обмінюватися ними з іншими користувачами.

3. Calameo (<http://en.calameo.com/>) призначений для швидкого створення інтерактивних публікації в Інтернеті. Це можуть бути журнали, брошури, каталоги, звіти, презентації та ін. При цьому створюється відчуття читання паперового документа: можна перегортати сторінки, відзначати цікаві місця, збільшувати масштаб. Є можливість створювати власні групи та приєднуватися до вже існуючих.

4. Authorstream (<http://www.authorstream.com/>) надає можливість завантажувати файли Power Point та обмінюватися ними з іншими користувачами.

5. Slideshare (<http://www.slideshare.net/>) підтримує безліч форматів: PDF (pdf), OpenOffice Presentation Document (odp), Microsoft Power Point (ppt, pps, pptx, ppsx, pot, potx), Microsoft Word (doc, docx, rtf) і дозволяє зберігати презентації до 100 мегабайт у безкоштовному акаунті.

6. Slideserve (<http://www.slideserve.com/>) дозволяє зберігати презентації формату ppt, pps, pptx, ppsx, pot, potx розміром до ста мегабайт кожна.

Сервіси для створення опитувань та тестів:

1. Proprofs (<http://www.proprofs.com/quiz-school/>) призначений для створення дидактичних матеріалів в ігровій формі: головоломок, кросвордів, сканвордів, вікторин, опитувань флеш-карток. Надає можливість поділитися роботою в соціальних мережах; отримати код та посилання для вбудовування на сторінки сайтів, блогів; створювати різноманітні типи тестових завдань.

2. Quizlet ([www.quizlet.com](http://www.quizlet.com)) дозволяє використати вже готові тести з флеш-картками по різних предметних областях або створювати свої. Сервіс пропонує кілька режимів роботи: режим перегляду карток, режим "Орфограф" (введіть те, що чуєте), режим "Вчити", режим «Тест» та дві гри.

3. Quizmaker (<http://www.ispring.ua/ispring-quizmaker>) допомагає створювати тести з використанням вбудованих графічних редакторів. Пропонує різні види тестів: багатоваріантний, відкриті та ін, дозволяє вбудовувати у тести картинки та відео. В результаті після проходження студентами тесту буде представлено повне зведення результатів тестування та графічне зображення результатів.

4. Hot Potatoes (<http://hotpot.uvic.ca/>) є комплексом програм, що дозволяють створювати близько десятка різних типів інтерактивних завдань із використанням будь-якого типу інформації – графіка, текст, звук або відео. Всі завдання та вправи зберігаються у вигляді веб-сторінок і не вимагають для роботи нічого, окрім веб-браузера. До складу Hot Potatoes входять 5 блоків програм для складання завдань та тестів різних видів: JMatch, JMix, JQuiz, JCross, JCloze.

5. Online Test Pad (<http://onlinetestpad.com/ru/testmaker>) – безкоштовний сервіс для створення тестів. Пропонує 14 типів питань, дає можливість вставляти у питання картинки, наочну статистику, обмеження часу.

6. МайстерТест (<http://master-test.net/ru>) дозволяє не тільки створювати тести, але і завантажувати їх собі на комп'ютер, якщо немає виходу в Інтернет для проходження.

7. Simpoll (<http://simpoll.ru/>) – конструктор опитувань та форм зворотнього зв'язку. Дозволяє складати питання різних типів та отримувати результати у реальному часі.

Сервіси для створення віртуальних класів:

1. Edmodo (<https://www.edmodo.com/?go2url=%2Fhome>) дає можливість створити майданчик для своєї групи студентів, де можна

спілкуватися, створювати бібліотеку документів та посилань, давати завдання, вести оцінювання, відстежувати статистику успішності, виконання завдань

Сервіси для створення дидактичних ігор:

1. Umopalata ([http://www.umopalata.com/home\\_ua.asp](http://www.umopalata.com/home_ua.asp)) пропонує широкі можливості у створенні та використанні ігор різними мовами, у різних предметних галузях, для різних вікових категорій. Має простий та інтуїтивно зрозумілий інтерфейс. Дозволяє публікацію та вільний обмін іграми між студентами.

2. LearningApps.org (<http://learningapps.org/login.php>) – конструктор для розробки завдань у різних режимах – «Пазли», «Встанови послідовність», «Вікторина з вибором правильної відповіді» та ін. Виконання вправ полягає в тому, що студенти можуть перевірити і закріпити свої знання в привабливій для них ігровій формі.

3. ClassTools (<http://www.classtools.net/>) дозволяє безкоштовно створювати різні освітні ігри, діаграми, вікторини, які можна вбудувати на сайт чи блог, зберегти в Інтернеті.

Сервіси для створення інтелект-карток:

1. Mindmeister (<https://www.mindmeister.com/ru>) – сервіс для створення ментальних карток, які допомагають візуалізувати мислення. Картки використовують для різних завдань: створення нових ідей / фіксація ідей; конспектування книг, статей, лекцій; написання статей, рефератів, курсових робіт; аналіз та структурування великого обсягу інформації; рішення творчих завдань; запам'ятовування; презентація та акцентування уваги на ключові питання і т. д. Основні принципи побудови ментальних карт прості: головна тема міститься в центрі листа, від неї відгалужуються всі інші елементи; замість фраз записуються лише ключові слова; до основних гілок (елементів) додаються картинки, посилання, файли та інші елементи. До цієї ж групи сервісів відносяться: Xmind, Mindomo, MAPMYself.

Сервіси для зберігання закладок. Соціальні закладки представляють собою інтернет-сервіс для складання власної бази посилань на різні джерела з Інтернету, які містять корисну інформацію.

1. Memori (<http://memori.qip.ru/>) – сервіс «віртуальної пам'яті», що дозволяє зберігати закладки в Інтернеті, систематизувати їх за допомогою тегів, ділитися та обмінюватися закладками з друзями та знайомими.

2. Delicious (<https://del.icio.us/>) – надає можливість проглядати наявні закладки, упорядковувати їх; взаємодіяти один з одним,

підписуючись на закладки, залишаючи закладки для своїх друзів; відслідковувати останні тренди Інтернету за рахунок перегляду списків популярних закладок.

3. Xmarks (<http://www.xmarks.com/>) – зручний та цікавий сервіс для роботи із закладками, додаток для браузера, призначений для синхронізації закладок між браузерами Google Chrome, Firefox, IE та Safari на різних комп'ютерах. Сервіс дозволяє, зберігаючи на робочому комп'ютері закладку, побачити її у списку закладок на домашньому комп'ютері. Також Xmarks можна використовувати для пошуку потрібної інформації.

4. Evernote (<https://evernote.com/intl/ru/>) призначений для зберігання ілюстрацій, статей, конспектів занять. Дає можливість посилати нотатки через електронну пошту.

5. Lino (<http://en.linoit.com/>) допомагає створювати нотатки, зберігати їх, завантажувати з комп'ютера текстові документи, відеофайли, картинки.

Крім всіх вищезгаданих інтернет-сервісів існує багато інших, що з'явилися нещодавно, та їх список постійно поповнюється. Сервіси для відеозахоплення екрану дозволяють створювати скринкасти (Video screen capture). Можуть використовуватися для створення навчальних відеороликів, відеоінструкцій та ін. Скринкаст є цифровим відеозаписом інформації, що супроводжується голосовими коментарями (Screencastomatic, ScreenCastle, Screenr).

Сервіси для роботи з фотографією та слайд-шоу дають можливість створювати слайд-шоу з фотографіями та музикою; додавати коментарі; налаштувати швидкість відтворення; використовувати слайди з готової презентації Power Point; створювати вікторини; ділитися створеним слайд-шоу (Twitter, Facebook, MySpace, сайт, блог, електронна пошта). Також за допомогою цих сервісів можна створювати відеофільми зі своїх фотографій, вставляти музику зі свого комп'ютера, робити титри (Picasa, Panoramio, PhotoPeach, ФотоФільми, tripadvisor).

Сервіси для створення «Хмари слів» дозволяють представляти хмару у різних формах та кольорових гаммах. Кожне слово у хмарі при наведенні на нього курсора виділяється і подається як гіперпосилання.

Сервіси для створення сайтів та блогів пропонують конструктор, за допомогою якого можна створити свій блог або сайт, де є можливість додавання матеріалу, додавання новини; створення тесту, каталогу сайтів, форуму, фото, гостьової книги, категорії

«питання/відповідь», каталогу файлів (Google sites, blogger, ucoz, okis.ru, Яндекс народ, Jimdo).

Сервіси для створення подкастів дозволяють записувати, редагувати та обмінюватися аудіоматеріалами (SoundCloud, buzzsprout, Opinion podcast, PodFM, [www.podomatic.com](http://www.podomatic.com)). П. В. Сисоєв характеризує подкаст як «аудіо- або відеозапис, зроблений будь-якою людиною і доступний для прослуховування та перегляду у всесвітній мережі» [13].

Говорячи про підготовку студентів до конкурсів, тестування, іспитів, не можна не торкнутися питання про швидкість виконання завдань. Під час традиційної підготовки необхідно слідкувати за часом самому, це важко і це відволікає. Під час тестування он-лайн лічильник часу постійно перед очима того, хто проходить тестування, причому, як правило, цей пристрій показує, скільки часу залишилося до завершення тесту. Крім того, в Інтернеті є можливість визначити рівень володіння іноземною мовою, отримати докладний аналіз завдань, підготуватися до різних міжнародних мовних іспитів, пройти тестування на одержання міжнародного сертифікату. Навіть якщо студент не ставить за мету одержання будь-яких сертифікатів, саме виконання підготовчих тестів, розрахованих на різний рівень, суворо регламентованих за часом, підвищує не лише швидкість, а й точність, правильність виконання завдань, уміння швидко приймати рішення. При цьому є можливість перевірки всіх видів мовленнєвої діяльності.

Для формування іншомовної комунікації можна впроваджувати одну з найбільш поширених тестових програм – програму TOEFL, стандартний іспит з англійської мови. У цій програмі наявні п'ять повних тестів TOEFL. Кожний тест складається з трьох частин: розуміння почутого (Listening Comprehension), граматичні конструкції (Structure and Writing Expression) та розуміння прочитаного (Reading Comprehension). Під час підготовки до іспиту TOEFL можна використовувати комп'ютерні програми на сайтах <http://www.toefl.org> (офіційний сайт іспиту TOEFL, TSE і TWE), <http://www.ielts.org> (офіційний сайт іспиту IELTS (International English Language Testing System)), <http://www.exams.ru> (міжнародний іспит з англійської мови, інформація про всі міжнародні іспити з англійської мови як іноземної, пробні тести).

Порівняльний аналіз інтернет-словників «Longman Contemporary English with CD», «ABBY Lingvo» і їх друкованих аналогів дозволив нам виділити безліч додаткових можливостей, що комп'ютерні

словники надають користувачу, а саме: збільшення швидкості пошуку в декілька разів; у двомовних словниках – можливість прямого і зворотного перекладу; велика кількість входжень у словник: словник, алфавітний індекс, введення слова і словосполучення за допомогою клавіатури, із текстового редактора; пошук слів з недостатньо точним правописом; повнотекстовий пошук (не лише в словнику, а й у текстах всіх словникових статей); застосування засобів мультимедіа для семантизації лексики (у більшості сучасних словників озвучуються заголовні слова, в словниках та енциклопедіях як ілюстративний матеріал використовується графіка, фотографії, анімація, відеофрагменти); наявність перехресних посилань до всіх слів, що є в словнику; введення до структури комп'ютерного словника інших словників різних типів і жанрів (наприклад, словника загальнолітературної лексики, словника сполучуваності, різноманітних термінологічних словників, словників різних мов і т. п. [1, с. 55–56].

Ще один сайт, на якому знаходиться мережний словник <http://www.wordia.com/>, у якому можна знайти правопис, значення і етимологію слова, але, на відміну від традиційного словника, у wordia можна дізнатися значення слова за допомогою короткого відеоролика, на якому диктор (носії мови) пояснює значення цього слова в життєвій ситуації. Відео допомагає запам'ятати або пригадати слово набагато швидше, ніж звичайне текстове пояснення, оскільки в студента працює як механічна, так і зорова пам'ять. Одне й те ж саме слово може мати декілька відеопояснень, відвідувачі сайту можуть проголосувати за найкраще пояснення, яке потім потрапить у розділ «Найкраще відео». Така робота дозволить ефективно і свідомо формувати лексичну компетенцію, яка передбачає знання і здатність використовувати мовний словниковий запас.

Окрім розділу «Найкраще відео», ще є розділи «Найсвіжіше відео», де можна переглянути відеоролики за останній місяць; «Архів», де зберігаються усі попередні відеоролики сайту; «Блог» – електронний журнал, де можна обмінюватися думками, висловлювати побажання щодо окремих відеороликів, колекції відео з певного тематичного розділу, так і сайту в цілому; розділ «Запропонуйте тему!» – дозволяє студентів запропонувати обговорення певних слів або теми. Слід зауважити, що за наявності в студентів можливості брати участь у визначенні змісту навчання, спостерігається підвищення мотивації до навчання. Організоване функціонування

«зворотного зв'язку» на сайті, дозволяє студентам висловити побажання, критичні зауваження, прохання стосовно курсу, що викладається у спеціально для цього створеному форумі. Письмова робота є однією із складних видів робіт для студента, оскільки теми, які пропонуються у традиційних паперових підручниках не є наближеними до життя, тому вони не цікаві для студента і в нього немає внутрішньої мотивація до написання письмових робіт, а лише зовнішня – отримання позитивної оцінки.

Таким чином, коли студент працюватиме із запропонованим сайтом, то в блозі він обговорюватиме цікаві для нього теми, пропонуватиме обговорити ті слова, які його зацікавили. Все це дозволяє формувати позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови, застосування Інтернет-технологій у своїй майбутній професійній діяльності, а також підвищувати рівень граматичних, лексичних і семантичних знань, умінь та навичок, які передбачають здатність користуватися граматичними ресурсами мови, розуміти і правильно продукувати оформлені речення згідно з морфологією і синтаксисом, а також усвідомлення і контроль організації змісту за формою і значенням.

Ще один вид сучасних довідкових матеріалів представляють енциклопедії «Britannica», «Encarta», «World Book» та ін., котрі існують як автономно, так і в мережі. Як друковані енциклопедичні видання вони можуть носити універсальний та спеціалізований характер і бути призначеними як для дорослих, так і дітей різного віку. Як правило, в них максимально використовуються можливості комп'ютерних технологій для презентації та пошуку інформації. Статті в комп'ютерних енциклопедіях яскраво ілюстровані за допомогою графіки, малюнків, фотографій, інтерактивних панорамних зображень, анімації, фрагментів документальних і художніх фільмів і т.п.; в структуру комп'ютерних енциклопедій обов'язково входять тлумачні словники, статті, що подають посилання на інші джерела інформації, в тому числі й на офіційні освітні сайти.

Спеціалізовані Інтернет-сторінки надають студентам можливість діяти в реальних (не навчальних) комунікативних та професійно спрямованих ситуаціях (участь у віртуальному консультуванні батьків, підготовка матеріалів для освітніх Інтернет-сторінок, участь у тематичних Інтернет-форумах та ін.). Участь у зазначених видах роботи спонукає студентів до самостійного пошуку необхідної інформації, підвищує мотивацію до професійного саморозвитку,



заохочує майбутніх вчителів створювати коло професійного спілкування.

Таким чином, коли студент працюватиме із запропонованим сайтом, то в блозі він обговорюватиме цікаві для нього теми, пропонуватиме обговорити ті слова, які його зацікавили. Все це дозволяє формувати позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови, застосування Інтернет-технологій у своїй майбутній професійній діяльності, а також підвищувати рівень граматичних, лексичних і семантичних знань, умінь та навичок, які передбачають здатність користуватися граматичними ресурсами мови, розуміти і правильно продукувати оформлені речення згідно з морфологією і синтаксисом, а також усвідомлення і контроль організації змісту за формою і значенням.

Отже, здійснивши аналіз Інтернет навчальних курсів, підручників, словників та енциклопедій, ми можемо стверджувати, що в процесі формування професійно-комунікаційної компетенції майбутнього спеціаліста в умовах використання всіх новітніх засобів Інтернет-технологій навчально-виховна, самостійна та практична робота майбутнього фахівця переходять на якісно новий рівень. Такий процес буде ефективним за умови систематичного використання Інтернет-технологій, адже вони створюють іншомовне середовище, яке є умовою реального іншомовного спілкування. Вимоги до іншомовної комунікації значно вищі, ніж у межах рідної культури та мови, тому що майбутньому фахівцю необхідно знати не тільки загальні закономірності процесу комунікації, а й особливі культурні, економічні, політичні та інші відмінності людей, мова яких вивчається.

### **Висновки**

Аналіз робіт з даної проблеми засвідчив, що в умовах інформаційного суспільства широкое впровадження новітніх досягнень, акцентованих на формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста, неможливе без використання нових Інтернет-технологій, які забезпечують найбільш ефективну реалізацію можливостей для професійної діяльності, що закладені в них. Але разом з тим аналіз наукових праць з теми дослідження показав, що теоретичні й методичні аспекти використання Інтернет-технологій для реалізації конкретних завдань щодо формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста є недостатньо розробленими, що, у свою чергу, не дозволяє

широко використовувати ці технології в процесі навчання. Зокрема, поза увагою дослідників залишилась проблема використання Інтернет-технологій для формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови, яка є основою для їх подальшого професійного зростання в системі безперервного навчання.

Іншомовна професійно-комунікативна компетенція є складною комбінацією лінгвістичних, мовленнєвих, соціолінгвістичних, соціокультурних знань, комунікативних умінь, мовних і мовленнєвих навичок професійно-орієнтованого спілкування, якостей та здібностей особистості, необхідних для вибору адекватних способів і стратегій комунікативної діяльності та поведінки в умовах міжкультурної професійної взаємодії.

Ми дійшли висновку, що навчання засобами Інтернет-технологій є найбільш адекватним особистісно-орієтованим методом, що формує іншомовну професійно-комунікативну компетенцію. Така методика дає можливість включити учнів в автентичні професійно-орієтовані проблемні ситуації спілкування, отримати практичний результат дослідницької діяльності та підвищити позитивну мотивацію до навчання.

Вивчивши дидактичні властивості та функції Інтернет-технологій, принципи їх використання, дидактичні завдання, які дозволяє вирішити включення Інтернету в процес навчання професійно орієтованої іноземної мови, ми зробили висновок, що інтернет-технології є оптимальною технологічною основою для формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції.

### Література

1. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие. Москва : Флинта: Наука, 2005. 216 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах. СПб. : Изд-во «Союз», 2001. 192 с.
5. Маслюк А. О. Використання технології Web 2.0 у процесі вивчення іноземної мови. *Зб. наук. праць. «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми»*. 2013. Вип. 34. С. 90–94.

6. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : навч. посібник. Тернопіль : Астон, 2008. 265 с.

7. Національна доктрина розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: <http://tyachiv.osv.org.ua/nacionalna-doktrina-rozvitku-osviti-14-19-44-26-09-2018> (дата звернення: 04.11.2021).

8. Подзигун О. А. Педагогічні умови застосування інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2009. 209 с.

9. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для пед. вузов и сист. повыш. квалиф. пед. кадров / Москва : Академия, 2000. 272 с.

10. Потапова, Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика : учеб. пособие. Москва : КомКнига, 2005. 368 с.

11. Степанова Н. Ю. К проблеме использования информационных технологий в преподавании иностранного языка в вузе. *Современные теории и методы обучения иностранным языкам*. Москва : Экзамен. 2006. С. 296–298

12. Сысоев П. В., М. Н. Евстигнеев Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2008. № 6, Ч. 1. С. 2–9.

13. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции. *Язык и культура*. 2012. № 1. С. 120–133.

14. Титова С. В. Интеграция социальных сетей и сервисов интернета 2.0 в процесс преподавания иностранных языков: необходимость или блажь? *Вестник МГУ. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2008. №3. С. 208–213.

15. Шевчук А. О. Особливості формування іншомовної письмово-мовленнєвої діяльності студентів на базі вікі-технології у вищій школі. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. 2020. Вип. 30, т. 2. С. 163–167.

16. Chomsky N. Knowledge of language: Its nature, origin, and use. New York: Praeger. 1986. 311 p.

17. Gee J. P. Social linguistics and literacies. London: Taylor and Francis. 2008. 248 p.

18. Prensky M. Digital game-based learning. St. Paul, MN : Paragon House. 2007. 474 p.

19. Warschauer M., Meskill C. Technology and second language learning. Handbook of undergraduate second language education. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 2000. P. 303–318.

## РОЗДІЛ 5. ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВИКЛИКИ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-31>

**Бєседа В. В.**

кандидат педагогічних наук,  
незалежний експерт  
м. Одеса

### ГЕНЕРАЛЬНА ФОРМУЛА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПОСТАВИ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОМОТОРИКИ

*В сучасних умовах розвитку суспільства спостерігається зріст кількості дітей з порушеннями у розвитку. Лівову долю займають відхилення опорно-рухової системи, де постава найбільш комплексно та системно віддзеркалює ці негаразди. Порушення постави проявляються вже у дітей перших років життя. Сучасні наукові дослідження вирішення проблеми профілактики та корекції порушень постави у дітей не мають єдиної та певної системи.*

*Наше дослідження дозволило визначити корекційну педагогічну технологію у ракурсі цілісної інтегративної системи щодо профілактики та корекції порушень постави у дітей з порушеннями психомоторики. При цьому, слід керуватися генеральною формулою корекції порушень постави у фронтальній та (окремо) сагітальній площинах, що базується на визначених чотирьох корекційних векторах. При комбінованих порушеннях, які виражені у декількох площинах генеральна формула має більш розширений вигляд та складається із десяти корекційних векторів.*

#### **Вступ**

В сучасних умовах розвитку суспільства спостерігається зріст кількості дітей з порушеннями у розвитку, особливо з порушеннями опорно-рухової системи, де діти з порушеннями постави займають

вагому частину. Прогресу такої тенденції сприяють різні фактори – біологічні, психологічні, соціальні.

За статистикою, «більшу частину відхилень у фізичному розвитку дітей складають пошкодження кістково-м'язової і зв'язково-сужильної систем, що згодом сприяє появі порушень оптимального рухового стереотипу» [5, с. 9]. На нашу думку, найбільш системно і комплексно ці негативні впливи віддзеркалюються на стані саме постави дитини, бо вона залежить від багатьох показників їхнього загального фізичного розвитку і рухової підготовленості: стану м'язового тонуусу в тулубі та кінцівках, ступеня рухливості в суглобах хребетного стовбура та кінцівок, сили м'язів, що підтримують хребет дитини в оптимальному фізіологічному положенні, статичної та динамічної рівноваги, загальної координації рухів в тулубі та кінцівках, опорної спроможності нижніх кінцівок (зокрема стоп), особливостей прямостояння тощо.

Порушення постави проявляються вже у дітей перших років життя: в ранньому віці у 2,1%, в 4 роки у 15–17% дітей, в 7 років у кожній третій дитини, в шкільному віці відсоток дітей з порушенням постави продовжує зростати. За даними Д. А. Іванової зі співавторами, «порушення постави є у 67% школярів» [7, с. 68].

Нам імпонує думка, яку висловлюють багато фахівців, що досліджували проблему порушень постави у дітей – це ідея про **комплексний підхід** до реабілітації таких дітей. Сьогодні в науці актуальним є **інтегрований підхід** до вирішення тієї або іншої проблеми. Насамперед такий концептуальний підхід належить до створеної нами **корекційної педагогічної технології**, під якою Д. М. Супрун пропонує розуміти наукове проектування і точне відтворення корекційно-педагогічних і педагогічно-терапевтичних дій, що гарантують ефективність корекційної роботи, а також включають сукупність зовнішніх і внутрішніх впливів, спрямованих на послідовну реалізацію системи загальнопедагогічних і спеціальних принципів у їх об'єктивному взаємозв'язку. На її думку, корекційний процес частіше за все передбачає необхідність застосування відразу декількох технологій як **цілісної інтегративної системи**, що обслуговує різні його сторони. В цілому ряді визначень поняття «педагогічна технологія» присутнє ключове слово «система»: **«системний метод»**, **«система способів»**, **«система дій»**, **«цілісна інтегративна система»**. Виходячи з цього, ми вважаємо за доцільне, ведучи мову про корекційно-педагогічну технологію, у якості синоніма іноді використовувати в тексті

словосполучення «корекційна система», «система корекції», «система корекційно спрямованого фізичного виховання» [10].

До специфічних рис сучасних педагогічних технологій належать: розробка коректних цілей навчання і виховання, орієнтація всіх процедур на гарантовані досягнення поставлених цілей, оперативний зворотний зв'язок, аналіз і оцінка поточних та підсумкових результатів, стабільна відтворюваність педагогічних процедур.

Однак, сучасні наукові дослідження вирішення проблеми профілактики та корекції порушень постави у дітей не мають єдиної системи та певної системи, що виражається у :

1. Не зважаючи на досить представницьку чисельність досліджень з проблематики порушень постави у дітей, спостерігається багато різних поглядів і концепцій щодо причин виникнення цих порушень і до шляхів їхнього подолання – від суто медичних реабілітаційних технік до корекційного фізичного виховання дітей дошкільного та шкільного віку. Можна вести мову про відсутність єдиного теоретико-методологічного фундаменту для вирішення цієї надзвичайно актуальної проблеми.

2. Переважна більшість запропонованих різними фахівцями методів і технік належить до медичного арсеналу і при цьому можливості педагогічних заходів, засобів та методів висвітлені недостатньо.

3. Дослідження проблеми порушень постави в своїй більшості проводилися на дітях шкільного віку та дорослих, окремі роботи з цих питань було присвячено дошкільникам. Але вельми недостатньо висвітлено пошуки вирішення цих проблем у дітей раннього та молодшого віку з порушеннями психомоторики, що не може не турбувати.

### **1. Генеральна формула корекції при порушеннях постави у дітей у фронтальній площині**

Змодельована система фізичного виховання дітей з порушеннями психомоторики буде функціонувати ефективно, якщо шлях до поставленої цілі буде її віддзеркаленням. Це віддзеркалення має реалізовуватися в корекційній педагогічній стратегії або в генеральній формулі корекції. Зупинимось детальніше на різних видах порушень постави і відповідних корекційних стратегіях.

Порушення постави у фронтальній площині, або різновиди сколіотичної постави, передбачають таку генеральну формулу корекції:

**Корекційний вектор № 1** – нормалізація м'язового тону.

**Корекційний вектор № 2** – симетризація опорно-рухової системи.

**Корекційний вектор № 3** – укріплення м'язово-фасціальних утворень.

**Корекційний вектор № 4** – стабілізація досягнутого стану постави (статичний режим).

Сколіотичний феномен порушення постави базується на асиметричності м'язових тонічних станів лівої і правої половини тіла. Тут можна простежити такі варіанти: стан м'язів нормотонічний, але з одного боку він виражений більше, ніж з іншого; стан м'язів гіпотонічний, але з одного боку він виражений більше, ніж з іншого; стан м'язів гіпертонічний, але з одного боку він виражений більше, ніж з іншого; з одного боку стан м'язів нормотонічний, а з іншого – гіпотонічний; з одного боку стан м'язів нормотонічний, а з іншого – гіпертонічний; з одного боку стан м'язів гіпотонічний, а з іншого – гіпертонічний;

В першому випадку (при нормотонії з обох боків) головна увага має бути зосереджена на більш слабкій, недорозвиненій стороні. Це може бути наслідком або педагогічної занедбаності, або варіантом неприродно вираженої асиметрії мозкової діяльності. За допомогою спеціально підібраних вправ необхідно підсилити функціональні можливості тієї сторони, яка відстає в своєму розвитку. На першому етапі корекції необхідно практикувати симетричні фізичні вправи, які однаково навантажують обидві сторони тіла та кінцівки. На другому умовному етапі більший акцент треба робити на слабкій стороні, підтримуючи при цьому в активному тонічному стані й іншу сторону. На завершальному етапі корекційних дій левову частку уваги треба зосередити тільки на проблемній (слабкій) стороні тіла.

В наступному варіанті ми маємо справу з двобічною гіпотонією м'язів, але більш вираженою з одного боку. Гіпотонічний варіант м'язового стану може бути викликаний негараздами як на церебральному рівні (атоніко-астатична форма ДЦП), так і при спінальній недостатності. При пологовому травмуванні шиї може розвинутих відомий невропатологам міатонічний синдром, коли через порушення кровопостачання у головний мозок з шийних анатомічних утворень виникає ішемія відповідних мозкових структур, які відповідають за регуляцію тонічного стану м'язів. Розвивається дифузна м'язова гіпотонія, яка охоплює майже всі м'язові групи і яка має достатньо симетричний тип проявів.

Якщо при пологах були ушкоджені нервові утворення поперекового потовщення спинного мозку – м'явість з обох боків розвивається у попереку, тазовому регіоні та нижніх кінцівках. Такий перебіг подій приводить до найбільш розповсюдженого варіанту нижнього поперекового сколіозу, який виникає саме у попереку через слабкості відповідних м'язів і розповсюджується далі по хребту, викривлюючи грудний та шийний відділи хребцевого стовбура. При цьому варіанті в залежності від міри ушкодження периферичних нервових утворень з того чи іншого боку розвивається асиметричний варіант гіпотонії.

Нормалізацію м'язового тонусу в цьому варіанті необхідно проводити за рахунок нейтралізації вихідної гіпотонічної імпульсації з боку нервової системи, а також шляхом підвищення тонусу м'язів через фізичні тренування.

Наступний варіант характеризується наявністю неприродної м'язової гіпертонії, більш вираженої з одного боку. Це може бути наслідком ураження черепно-мозкового рівня ЦНС (більше з одного боку). Розвивається типовий спастичний тетрапарез, тобто ураження усіх чотирьох кінцівок, але більше – з одного боку за типом геміпарезу. На першому етапі необхідно знизити тонус у більш напруженій стороні тіла, а потім нормалізувати тонічний стан м'язів з двох сторін, за можливості, до стану нормотонії. Якщо це неможливо, – можна залишити мінімальний гіпертонічний м'язовий стан, але дотримуватись при цьому симетричності його прояву з обох боків.

Якщо ми маємо справу з варіантом, коли з одного боку у дитини спостерігається нормотонічний стан м'язового тонусу, а з іншого – типова м'язова гіпотонія, треба долати наслідки патологічної гіпотонічної імпульсації з того боку, який постраждав і піднімати тонус м'язів, використовуючи відповідні фізичні вправи. До речі, слід мати на увазі, що за наявності м'язової гіпотонії більш бажаним здається ізометричний режим м'язового вправлення, коли при виконанні вправи біоланки тіла не змінюють свого вихідного положення.

Протилежна корекційна стратегія має реалізовуватись у варіанті, коли з одного боку діагностується нормотонічний стан м'язово-фасціальних утворень, а з іншого – гіпертонічний. Зрозуміло, що, перш за все, треба досягти зниження або повного припинення патологічної гіпертонічної імпульсації, яка може йти із черепно-мозкового рівня, або – з верхньошийної ділянки хребта. Корекційна стратегія в цьому



випадку буде спрямована на зниження м'язового тонусу з ураженої сторони і його наближення до нормотонічного стану.

Говорячи про подолання м'язової гіпертонії, хочеться відмітити цікаві розробки М. Д. Моги [8] щодо корекції фізичного розвитку дітей раннього віку зі спастичним синдромом рухових порушень. На його думку, однією з головних проблем у дітей вказаного контингенту «...є викривлення рухових патернів, пов'язане з деформацією міофасціального комплексу через спастичність м'язів. Дитина привчається рухатися особливим, пристосувальним способом, який за своїми біомеханічними характеристиками надто відрізняється від оптимального, а це потребує значного витрачання і без того дефіцитної у цієї категорії дітей енергії. Обидві ці проблеми призводять до сумарного енергетичного занепаду, що не може негативно не позначитися на загальному розвитку таких дітей та їх подальшій соціалізації. В цьому випадку необхідно, образно кажучи, «відкрити шлюзи», наповнити м'язові волокна і прилеглі тканини цілющою енергетичною силою. Для цього потрібно «прибрати» численні «м'язові панцирі» (за Вільгельмом Райхом), заслінки-рестрикції, локальні і більш великі зони напруги» [8].

**Корекційний вектор № 1** – релаксація, реліз, подолання рестрикцій у м'язово-фасціальній системі дитини. Цей вектор являє собою ряд корекційних технік (напрямів, методик, прийомів, процедур), які будуть наведені нижче:

1. *Антигравітаційний напрям*: передбачає вихідні положення і пози, а також умови середовища, спрямовані на зниження стимулюючої дії гравітації на опорно-рухову систему і м'язи, що при нормальному розвитку дитини вкрай необхідно, – і дає змогу тією чи іншою мірою автоматично знижувати спастичний синдром та забезпечувати більш сприятливі умови для початку корекційних заходів.

2. *Лікування положенням*: загальновідомо, що певні корекційні положення і пози створюють сприятливі передумови для зниження спастичності м'язів і поліпшення гармонізації міофасціальної системи організму дитини зі спастичним синдромом.

3. *Загальна психофізична релаксація*: враховуючи психосоматичну природу людини (дитини) для зниження спастичного стану м'язів доцільно використовувати психосоматичні техніки розслаблення, які, насамперед, впливають на кору головного мозку. До них можна віднести техніки музичної терапії, кольоротерапії, пісочної терапії, гідротерапії, анімалотерапії, арттерапії тощо.

Нижче зазначені техніки засновані на феномені розтягнення спазмованих м'язів до їх нормативного анатомічного розміру або такого, який тимчасово його перевищує. Техніки розтягнення при цьому можуть бути різними: фіксованими, фіксованими періодичними, динамічними, циклічними тощо. Механізми дії тракційних технік базуються на реципрокній іннервації м'язів: при розтягненні м'язів згинальної групи своєю тонічну активність посилюватимуть м'язи розгинальної групи, тобто м'язи-антагоністи. Найбільш ефективні з цих технік такі:

4. *Метод фіксованого розтягнення спастичних м'язів за допомогою лангетів або шин.*

5. *Метод 6-годинного фіксованого розтягнення спастичних м'язів.*

6. *Техніки зняття локальних м'язових спазмів.*

7. *Постізометрична релаксація (ПІР).*

8. *Техніки реципрокної дії.*

9. *Техніки гідрокорекції.*

10. *Теплові процедури.*

11. *Техніки гіпотермії (охолодження).*

12. *Рефлекторні техніки.*

Перелічені техніки (4–12) застосовуються, головним чином, у медицині, а тому потребують медичної підготовки персоналу і наявності відповідного обладнання; вони більшою мірою призначені для використання у стаціонарі або спеціалізованому реабілітаційному центрі. Отже, зрозуміло, такі техніки прийнятні у загальній системі соціально-медико-педагогічній реабілітації зазначеного контингенту дітей. Нас же, головним чином, цікавлять педагогічні можливості (методи) подолання м'язового гіпертонусу, які підвладні педагогу у процесі корекційного фізичного виховання в умовах розвиваючого, спеціалізованого або комбінованого дошкільного закладу. До таких методів можна віднести:

13. *Метод фіксованого періодичного розтягнення з використанням механічних пристроїв.*

14. *Метод динамічних розтягнень.*

15. *Метод циклічних розтягнень.*

16. *Вібраційно-хвильовий метод.*

**Корекційний вектор № 2** – вивільнення необхідних ступенів свободи в опорно-руховій системі підопічного. Скелет дитини не зможе діяти ефективно в будь-якій життєвій ситуації, якщо в його рухомих компонентах (біоланках) не буде досягнуто необхідного

ступеня свободи. Отже, максимально можливого для дитини рівня анатомічної рухливості в суглобах можна досягти за допомогою таких корекційних технік:

- Пасивна розробка тугорухливих суглобів силою дорослого.
- Примусова розробка тугорухливих суглобів за допомогою тренажерів (механотерапії).
- Сумісна парна розробка суглобів за участю одного з батьків дитини (елементи бондингу).
- Пасивно-активна розробка тугорухливих суглобів.
- Активна мотиваційна розробка тугорухливих суглобів.

Не всі з перелічених корекційних технік однаково актуальні, та все ж вони тою чи іншою мірою можуть застосовуватися в загальній системі реабілітації дітей раннього віку зі спастичним синдромом. Більш прийнятними для дітей цього віку є пасивні техніки розроблення суглобів, особливо за участю дорослого (одного з батьків дитини, частіше – мами)» [8, с. 341–345].

Відносно складним для корекції слід вважати варіант, коли з одного боку м'язи знаходяться в стані гіпотонії, а з іншого – демонструють гіпертонію. Такий варіант можна назвати дистонічним, і він потребує вельми кропіткої роботи. З боку гіпотонії м'язово-фасціальні утворення слід стимулювати, збуджувати та підсилювати, а з боку наявної гіпертонії – навпаки, розслабляти, розтягувати, знімати зайву напругу.

Перейдемо до розгляду корекційного вектора № 2, яким передбачається напрям симетризації опорно-рухової системи дитини. Цей корекційний напрям має під собою вельми потужну теоретико-методологічну основу – мається на увазі теорія геометрії мас Антона де ля Гупійера, яка була сформульована вченим у 1864 році. Зупинимось на основних її положеннях. Геометрія мас тіла (розподіл маси тіла) характеризується такими показниками, як вага (маса) окремих ланок тіла, положення центрів мас окремих ланок і всього тіла, моменти інерції та ін. З точки зору біомеханіки тіло людини можна розглядати як гнучку систему, що складається з десяти сегментів: 1– голова; 2 – верхній відділ тулуба; 3 – середній відділ тулуба; 4 – нижній відділ тулуба; 5 – плече; 6 – передпліччя; 7 – кисть; 8 – стегно; 9 – гомілка; 10 – стопа. Межі сегментів визначаються антропометричними точками і осями обертання в суглобах, які є місцями проходження площин, що відокремлюють один сегмент від іншого.

Кожен рух, положення тіла людини і його окремих частин в просторі обумовлені взаємодією з центром ваги окремих сегментів, площею опори, а також умовами рівноваги і стійкості тіла.

Найбільше значення мають такі сили: із зовнішніх – тяжіння, реакції опори, опору середовища; з внутрішніх – еластичної тяги м'яких тканин (зв'язок, м'язів та ін.), сили опору хрящів, кісток, пов'язані з їх фізико-хімічними властивостями, тяги скелетних м'язів.

Загальний центр ваги тіла людини, або загальний центр мас – це точка прикладення рівнодіючої всіх сил тяжіння складових його сегментів, що є показником розподілу маси тіла і дає уявлення про рівень стійкості тіла в тому чи іншому положенні. Кожен сегмент тіла людини, маючи певну масу, специфічно розташовану, має і свою точку прикладання дії цієї маси, тобто свій центр ваги. Відомо, що розташування загального центру ваги (ЗЦВ) тіла залежить від статі, віку, розвитку і локалізації мускулатури та інших факторів.

Сегменти тіла людини навіть при звичайному положенні не розташовуються вертикально один над одним – між ними в області з'єднань (суглобів) утворюються кути. Вертикаль їх центру ваги, а також вертикаль ЗЦВ тіла проходить на деякій відстані від центру суглоба, тому виникає момент обертання сили тяжіння. Момент обертання сили тяжіння – добуток значення сили тяжіння на довжину плеча її дії. Чим більше момент обертання сили тяжіння, тим більшу напругу відчуває протилежна дії цієї сили група м'язів.

Площа опори тіла дорівнює площі опорних поверхонь тіла і простору, укладеного між ними. Чим більша площа опори тіла, тим більша його стійкість. Умови рівноваги і стійкості тіла залежать від таких факторів: висоти розташування ЗЦВ тіла; величини площі опори; розташування вертикалі ЗЦВ тіла всередині площі опори. Чим нижче розташований ЗЦВ тіла, чим більша площа опори і вертикаль ЗЦВ тіла розташовується на одній вертикалі з точкою опори хребта, тобто сума моментів маси всіх сегментів щодо точки опори тіла дорівнює нулю, тим стійкість і рівновага тіла більше.

Нам імпонує описаний вище концептуальний підхід, який об'єктивно демонструє структурно-функціональну основу викривлень постави у дітей раннього віку із порушеннями психомоторики. В цій теорії вдало співіснують системна модель постави, яка має завершену організаційну форму, з її структурною внутрішньою побудовою, яка передбачає умовний розподіл тіла людини (дитини) на 10 сегментів. З одного боку можна бачити цілісну картину постави дитини як системного утворення, а з іншого – мати змогу проаналізувати причини викривлення постави у дитини в тій або іншій площині або біоланці. Це дасть змогу використовувати в

корекційному процесі не просто механістичний підхід до урівноваження неурівноважених компонентів системи, а й аналізувати причинно-наслідкові ланцюги і добиратися до першопричини порушення постави у дитини.

**Корекційний вектор №3** – укріплення м'язово-фасціальних утворень. Ведучи мову про м'язово-фасціальні утворення дитини раннього віку із порушеннями психомоторики, неможливо не згадати системний підхід до вивчення скелетно-м'язового комплексу, який ми знаходимо у вченні Томаса В. Майерса про «анатомічні поїзди» або «міофасціальні меридіани» [6]. Термін «анатомічні поїзди» – умовний, описовий, що позначає цілу функціональну систему, і застосований автором для образного порівняння з рейками, станціями, стрілками і т. д., на які так схожі скелетно-м'язові утворення людини. Окремий анатомічний поїзд або шлях називається автором концепції «міофасціальним меридіаном», а слово «міофасція» позначає нерозривно пов'язану структуру, що складається з м'язової тканини («міо») і супровідної їй павутини сполучної тканини («фасція»).

Такий підхід вельми цікавий для нашого дослідження, оскільки стає зрозумілим, що концепція міофасціальних меридіанів передбачає обов'язковий, як мінімум, механічний взаємозв'язок будь-якої частини тіла з будь-якою частиною тіла, навіть якщо вони дуже віддалені одна від одної. Важливо тільки знати, яким чином ці взаємозв'язки здійснюються і якими каналами або меридіанами вони передаються. «Кістки, хрящі, сухожилля і зв'язки виявилися б наповнені густим, щільним волокном, а області навколо кожного суглоба були б представлені особливо добре. Волокном був би покритий кожний м'яз, а кожна клітина і кожна група клітин всередині неї була б оточена «солодкою ватою» цих волокон... Хоча ця мережа організована у вигляді складених пластів, ми хочемо підкреслити, що жодна частина цієї мережі не виявиться відмінною або окремою від мережі в цілому. Кожна з цих сумок, струн, площин і щільних внутрішніх сіток пов'язана з усіма іншими «з ніг до голови». Центром цієї мережі може бути наш механічний центр ваги, розташований в середній частині нижнього відділу живота при вертикальній постурі.

По-справжньому сміливе твердження полягає в тому, що так само, як нейронна і судинна мережі, фасціальна павутина обплітає все наше тіло настільки, що є частиною найближчого оточення кожної клітини... Якщо ми уявимо собі, що дію цієї методики можна

поширити на все тіло нині ця трудомістка робота вже йде, то нам відкриється абсолютно нова в анатомічному плані картина. Ми побачимо, як фасціальні пласти організують рідини тіла в окремі потоки. Ми зрозуміємо, що міжм'язові перегородки насправді є фіксуючими тросами. Щільні грудки суглобів перетворюються в систему органів руху сполучної тканини...

Якби потім нам вдалося привести цю картину в рух, то можна було б побачити, як організм реагує на сили розтягування і стиснення, що передаються цими пластами й площинами і асимілює їх у всіх звичайних рухах» [6, с. 24–26].

Гармонізація стану ПФЛ може проводитися за такими напрямками:

а) мануальні впливи (різні види масажу) на м'язи з гіпертонусом;

б) фізіопроцедури щодо зниження гіпертонусу в м'язах з гіперрефлексією;

в) тракційні техніки (розтягування спазмованих м'язів): пасивні (виконувани дорослим) і активні (виконувани самою дитиною при вправлянні);

г) лікування положенням – прийняття певних фіксованих поз із подолання флекторної установки в тулубі та інших біоланках тіла.

Корекція розтягнутого (ослабленого) стану поверхневої задньої лінії може передбачати відповідні методичні напрями в системі корекційно спрямованого фізичного виховання дітей з порушеннями психомоторики:

а) лікування положенням (пасивне прийняття фіксованих положень тіла з фізіологічним положенням скелета – поза «шавасана»);

б) пасивна корекція за допомогою вправ з боку дорослого по екстензії скелета в цілому і окремих біоланок тіла;

в) екстензорна гіпекорекція (пасивна) з використанням спеціальних пристосувань (фітболу, валика, пластикової бочки, циліндричного модуля та ін.);

г) активна усвідомлена корекція за допомогою сюжетних, театралізованих фізичних вправ на основі дозованої драматизації.

На думку М. Д. Моги, передуючи більш глибоке наукове дослідження з використанням міотонометрії, можна зробити припущення, що в плані корекційного фізичного виховання дітей зі спастичним синдромом використовувати особливості функціонування латеральної лінії можна буде за такими методичними напрямками:

- а) лікування положенням (пасивні укладання на бік);
- б) пасивні вправи з боку дорослого в положенні дитини на боці;
- в) активні вправи з боку дитини на ігровому, театралізованому тлі.

У методичному відношенні цей корекційний ресурс може бути реалізований в таких напрямках:

а) після нормалізації діяльності ПЗЛ, ПФЛ, ЛЛ необхідно обов'язково «привести в порядок» і спіральну лінію, оскільки наявність в ній локальних зон напруги може спотворювати як діяльність всіх перерахованих вище основних міофасціальних меридіанів, так і загальну моторику дитини, реалізацію нею основних рухових режимів;

б) в окремих випадках можна буде використовувати посилення (гіперфункціонування) цієї лінії для вирішення конкретних корекційних завдань на занятті з фізичної культури;

в) багатокomпонентність спіральної лінії (в ній беруть участь близько 12 м'язово-фасціальних утворень) дозволяє виробляти виборчу корекцію того чи іншого м'яза і досягати необхідного рухового ефекту.

Підводячи деякий підсумок опису особливостей скелетно-м'язового каркаса тіла, а також існуючих в ньому основних міофасціальних меридіанів (ліній), М. Д. Мога висунув гіпотезу про шляхи використання цих структур з метою корекції фізичного розвитку і рухової підготовленості дітей раннього віку зі спастичними формами парезів:

1. Спастичну проблему окремого м'яза або групи м'язів слід вирішувати не локально, а комплексно, працюючи з усією міофасціальною лінією і навіть цілісною системою.

2. Нормалізація тієї чи іншої міофасціальної лінії може знизити локальну проблему окремого м'яза або групи м'язів і значною мірою змінити стратегію і тактику корекційних заходів засобами фізичного виховання.

3. Працюючи з парними міофасціальними меридіанами, необхідно дотримуватися відповідного алгоритму: розслабляючи міофасціальні структури однієї лінії, слід відразу ж зміцнювати (стимулювати) міофасції лінії-антагоніста.

4. Для нормалізації певної міофасціальної лінії часто необхідна корекція стану інших основних міофасціальних ліній.

Згадуючи про теорію геометрії мас, ми розуміємо, що вона присвячена структурному компоненту організмового пристрою

людини. Ведучи ж мову про теорії анатомічних поїздів Томаса Майерса, ми відчуваємо її внутрішню функціональність, коли найменша зміна в будь-якій частині тіла через єдину мережу м'язово-фасціальних меридіанів миттєво відбивається на стані біомеханічної ланки, що знаходиться на досить великій відстані від першоджерела змін. У цьому підході ми бачимо чергову методологічну дуальну пару, що наявна у фізичній реабілітації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. З одного боку – структура, а з іншого – функція, з одного боку – константність (скелет), з іншого – мінливість (м'язово-фасціальна система), з одного боку – частина цілого (біоланка), з іншого – цілісний опорно-руховий апарат дитини:

Структура ↔ Функція

Константність (скелет) ↔ Мінливість (м'язово-фасціальна система)

Елемент, частина цілого (біоланка) ↔ Ціле (опорно-руховий апарат)

**Корекційний вектор №4** – стабілізація досягнутого стану постави (статичний режим). Можливо, найскладнішим у реалізації цільового проекту є аспект стабілізації досягнутого корекційного результату. Протидіє цьому загальновідомий патологічний руховий стереотип, який відбився у головному мозку дитини і має достатньо константну структуру. Саме він буде знов і знов повертати дитину до її вихідного стану, коли було виявлено те або інше порушення постави. Ще В. А. Ішаль (провідний радянський ортопед) наголошував на тому, що сколіоз має особливість рецидивувати, тобто повертатися, незважаючи на достатньо тривалі та дієві корекційні заходи. Виходячи з цього феномену, він рекомендував у корекції сколіотичної постави (сколіозу) дотримуватись принципу гіперкорекції, тобто створювати умовний корекційний запас, який і буде витрачено при рецидивуванні сколіотичної хвороби.

Яким же чином досягти результату в цьому напрямі? На нашу думку, ефект в реалізації цього корекційного вектора можуть дати такі стратегічні підходи:

1. Загальне зміцнення м'язово-фасціального комплексу.
2. Підвищення силової витривалості м'язів.



3. Надлишковий корекційний ефект (корекція із запасом).
4. Переважаюча ізометрична складова вправлення.
5. Варіювання вихідними положеннями та руховими режимами для створення запасу стереотипної міцності (повертання до ідеального образу навіть у складних умовах рухово-ігрової діяльності).

## **2. Генеральна формула корекції при порушеннях постави у дітей у сагітальній площині**

Далі зупинимось детальніше **на порушеннях постави у сагітальній площині** (сутулуватість, кіфоз, гіперлордоз, опуклоувігнута постава, пряма спина), які можуть долатися за такою генеральною формулою корекції:

**Корекційний вектор №1** – нормалізація м'язового тону. Порушення постави у сагітальній площині частіше за все бувають зумовлені дисбалансом м'язового тону між поверхневою фронтальною лінією (ПФЛ) та поверхневою задньою лінією (ПЗЛ). Саме ці дві потужні лінії в нормі забезпечують вертикальне серединне положення тіла на опорі. ПФЛ створюється м'язами-згиначами, а ПЗЛ – м'язами-розгиначами. Зрозумілим стає тот факт, що за умов неприродного зниження м'язового тону або його зайвого підвищення постава дитини буде змінюватись до патологічного стану чи зайвого згинання хребта, або його зайвого розгинання. Відповідно, у тій чи іншій ділянці хребетного стовбура буде формуватися або гіперкіфоз, або гіперлордоз. Ось чому перш за все треба досліджувати тонічний стан м'язів, які беруть участь у формуванні оптимальної постави дитини. Ведучи мову про моторну сферу дитини, слід розуміти, що все починається з тону.

Серед принципів, які можуть лягти в його основу, особливий інтерес представляє сформульований М. М. Єфименком принцип «тонічної гармонізації». На думку дослідника, «...ієрархічність рухового розвитку передбачає також ідею тонічної гармонізації, тобто припускає застосування спеціальних укладань, поз і положень, а також відповідних тактильно-кінестетичних і вестибуломоторних стимуляцій з боку педагога (інструктора). Ця фаза тонічної гармонізації завжди повинна передувати будь-якій формі корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями ОРА. Рівень А (за М. О. Бернштейном) контролює такий базовий елемент повноцінного фізичного розвитку дитини, як лежання, точніше, прийняття еволюційно значущих поз і положень, що забезпечують

нормальне функціонування набору познотонічних рефлексів, які з часом зникають. До них, імовірно, можна віднести також примітивні рухи у положенні лежачи на місці: перевертання зі спини на живіт і навпаки, різні розвертання в положенні лежачи на спині і на животі.

Це ствердження може бути використано нами для формулювання трьох основних методичних постулатів системи корекційного фізичного виховання дітей:

- починати будь-яку форму фізичного виховання потрібно з лежачо-горизонтальних положень, які відображають стародавній етап становлення рухової функції у дитини: спочатку – у статиці (на місці), а потім – у динаміці (у русі);

- примітивні, плазуючі види рухів лежачого і повзального основних рухових режимів повинні виконуватися повільно, плавно, спокійно, відповідно до базової тонічної імпульсації, означеної вище;

- чим нижчими і горизонтальнішими (тобто більш давніми) є виконувані фізичні вправи, тим розслабленишим повинен бути режим м'язової діяльності (відповідно до низької тонічної складової філогенетично стародавнього тону)» [4, с. 137–138].

Віддаючи данину висловленим вище ідеям, зазначимо, що вони деякою мірою мають узагальнений характер і стосуються всіх видів рухових порушень у дітей.

Досить цікавий фрагмент ми знаходимо у відомій праці М. О. Бернштейна [2]. Аналізуючи субкортикальні рівні побудови рухів, автор дослідження вважає, що «рівень палеокінетичних регуляцій, він же рубоспінальний рівень, позначений у вільному описі символом А, відповідно до здійснюваних ним функцій є не лише нижчим, але й незаперечно найдавнішим у філогенезі... Анатомічний субстрат рубо-спінального рівня (тобто сукупність органів, без яких функція цього рівня неможлива) становлять: спинний мозок із його клітинними утвореннями і, принаймні, частина провідних шляхів; група клітинних ядер у стовбурі головного мозку, яку ми для стислості позначимо як групу червоного ядра і яка включає в себе саме червоне ядро з його двома частинами ...» [2, с. 49].

Цю позицію щодо реципрокної іннервації і денервації м'язів ми візьмемо за основу для подальшого пошуку ефективних методів зниження (нормалізації) м'язового гіпертону у дітей зі спастичними формами рухових порушень. Методика може бути такою:

1. Пасивна, пасивно-активна, активно-пасивна та активна стимуляція м'язів-антагоністів спастичних м'язових утворень.

Наприклад, якщо у дитини спостерігається спастика м'язів-згиначів верхніх кінцівок, необхідно виконувати вправи на зміцнення м'язів-розгиначів верхніх кінцівок. Якщо ж у дитини, наприклад, спостерігається спастика м'язів-розгиначів нижніх кінцівок, треба стимулювати рухову (скорочувальну) активність м'язів-згиначів ніг. У цьому випадку долатиметься парез (слабкість) флекторних груп м'язів і зніматиметься виражена тонічна напруга з екстензорних м'язових утворень.

Можливою є і пасивна фіксація паретичних кінцівок у необхідному положенні за допомогою еластичних пов'язок, ортезів і т. п., але динамічний усвідомлений шлях рухової активності у формі ігрових вправ на основі високої сюжетної мотивації, на нашу думку, з педагогічної точки зору є більш ефективним.

2. Другий шлях може сприйматися деякою мірою парадоксально, коли доводиться вдаватися до таких дій, про які влучно зауважує народна мудрість: клин клином вибивають. Цей феномен передбачено у методиці постізометричної релаксації м'язів (ППР). У цьому варіанті необхідно довести до парадоксу спастичний стан м'язів (м'язів-згиначів або м'язів-розгиначів), посиливши їх штучно, відповідно флекторною або екстензорною напругою. Така методика більше підходить для дорослих пацієнтів із нормальним психічним розвитком.

Виходячи з висловлених М. О. Бернштейном ідей про «структурні багатшаровості того чи іншого руху», бачимо, що початкова робота щодо нормалізації м'язового тону при спастичному його прояві повинна проводитися на найнижчому рівні управління рухами – на рівні А, що відповідає за найдавніші філогенетичні рефлекси. Також дослідник пропонує під м'язовим тонусом розуміти «палеокінетичний модус роботи поперечно-смугастого м'яза».

Важливе значення має визначення поняття м'язового тону, під яким М. О. Бернштейн розуміє «...поточний стан підготовленості нервово-м'язової периферії до вибіркового прийняття ефекторного процесу і до його реалізації. Сюди входять, таким чином, і самостійні тонічні скорочення, і розслаблення скелетних м'язів, і механічний фон сукупності коефіцієнтів пружності і збудливості, коли відбуваються активні неокінетичні тетануси, і, нарешті, вся сукупність явищ попередньої установки нервово-м'язової периферії, що має доставити до неї ефекторну імпульсацію» [2, с. 54–55]. Відкритим поки що залишається питання: яким чином досягти (нехай до певної міри) цієї нормалізації засобами фізичного виховання?

Для перспективи власних досліджень спостереження за ранніми рефлексами дитини висувають перед нами методичні завдання, пов'язані з:

- а) необхідністю дослідження позно-тонічних рефлексів у дітей зі спастичними руховими порушеннями;
- б) пошуком методів їх примусового гасіння, в тому числі і засобами фізичного виховання;
- в) експериментами з різними позами дитини, в тому числі зі зміною положення голови у просторі (корекція вихідним положенням, переважаючим основним руховим режимом).

Нам цікаві також методичні позиції, які знаходимо в описі Войта-терапії, названої на честь чеського лікаря Войта, який ще в 1954 році в результаті багаторічних досліджень відкрив моделі рефлекторного руху вперед. Ми знову повертаємося до первинного рефлекторного рівня, який, як тепер відомо, лежить в основі всіх більш зрілих рухових актів. Войт виділив два комплекси руху вперед. Один проводиться в положенні на животі і називається рефлекторним повзанням, інший – у положенні на спині і на боці і називається рефлекторним поворотом. Обидва координативні комплекси є штучними, оскільки скорочення м'язів виникає в них не під час спонтанної моторики дитини, а викликається лише рефлекторним чином у відповідному положенні тіла і тільки за допомогою спеціальних подразнень (стимуляції). Не дивлячись на те, що моделі руху вперед є глобальними, окремі рухові елементи накопичуються у центральній нервовій системі, що відбувається внаслідок просторового і тимчасового кумулятивного ефекту (ефекту сумачії). Таким чином, застосування рефлекторних локомоцій дає змогу створити нову дугу рефлексу з її центром. По суті, спастичність передбачає патологічну імпульсацію: під час натискання на активні зони йде формування більш активної ділянки і водночас пригнічується патологічна імпульсація.

Використання Войта-терапії привертає увагу на те, що при плануванні з малюками цієї методики необхідно проводити попередню психологічну підготовку їхніх батьків щодо застосування такої терапії і очікуваних результатів. Важливо знати, що Войта-терапія несумісна з електропроцедурами і електростимуляцією м'язів [1].

Підбиваючи підсумки короткого аналізу проведення Войта-терапії, зауважимо, що серед позитивних моментів слід відзначити її операційно-рефлекторну основу, що базується на палеокінетичному

пласті рухової активності дитини. Автором методики пропонується робота з фундаментом рухів – первинним рефлексом переміщення у просторі, що не може не зацікавити нас у плані перспективної дисертаційної роботи з подолання спастичних рухових порушень у дітей раннього та дошкільного віку. До проблемних аспектів застосування цієї методики слід віднести насамперед негативну реакцію дітей власне на техніку такої терапії, що значною мірою може як ускладнювати корекційну роботу, пов'язану з подоланням наявних рухових порушень, так і зводити нанівець результати зазначеної терапії, оскільки психогенний фактор доволі сильно впливає на результати взаємодії дитини з фахівцями.

Зупинимося докладніше на методі динамічної пропріоцептивної корекції (ДПК), який передбачає використання рефлекторно-навантажувального пристосування «Гравітон», запропонованого професором К. О. Семеновою. Метою застосування цієї методики є корекція рухових порушень у дітей з церебральними паралічами.

Метод ДПК дає змогу впливати на мозкові структури функціональної системи антигравітації потоку скоригованої пропріоцептивної імпульсації, яка виникає під час виконання дитиною довільних рухів за допомогою рефлекторно-навантажувального пристрою «Гравітон». Недосконалість цієї методики полягає в тому, що нею можна скористатися лише при лікуванні дітей старше 3 років, оскільки в більш ранньому віці м'язово-суглобовий апарат хребетного стовпа ще незрілий, і «Гравітон», з його досить сильними тягами, може призвести до різних викривлень в опорно-руховому апараті, включаючи сколіоз, кіфосколіоз та ін.

Безсумнівний інтерес для пошуку шляхів зниження м'язового тону при спастичі представляють психосоматичні методи. Передусім, серед таких методів – метод розблокування м'язових (психічних) блоків, оскільки практично у всіх дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, особливо у малюків зі спастикою, у зонах м'язового блоку (фасціального, суглобово-зв'язкового, тканинного, органного) напруга є. Це явище в тканинах має назву рестрикції. Для віднайдіння варіантів подолання спастичних явищ у м'язах корисною може бути інформація щодо багаторівневості напруги.

Найімовірніше, напруга починається з мінімальних форм рестрикцій в окремих м'язових волокнах, потім, із часом, вона поширюється на м'яз у цілому, що призводить до фасціальної напруги. Фасціальна напруга, у свою чергу, створює передумови для напруги окремих прилеглих тканин і, в подальшому, органів. Досить

цікавим у цьому плані, на нашу думку, є позиція одного з провідних французьких фахівців у галузі постурології, який висловлювався проти м'язових напруг і віддавав перевагу щодо постуральних реакцій феномену розслаблення (вивільнення ступенів свободи, за М. О. Бернштейном) [2].

Необхідно відзначити також розробки Александера (учня В. Райха). Позитивним моментом запропонованої ним техніки є послідовність виконання вправ «від тім'я – до п'ят», якою передбачається дотримання цефало-каудального принципу становлення локомоцій у немовлят. Александер особливу увагу приділяв зоні зчленування черепа з хребетним стовпом, вважаючи, що саме у цій ділянці можуть формуватися перші м'язові блоки, які потім поширюються на розташовані нижче відділи скелета людини. Він пропонував вправи на основі тракції (витягнення) шийного відділу хребта для поліпшення рухливості краніоспінального зчленування, що в цілому сприяло загальному розслабленню скелета і досягненню більш гармонійного стану підопічних. Техніка розблокування краніоспінального зчленування вельми актуальна, оскільки, за даними фахівців (В. Берсеньєв, М. Єфименко, О. Ратнер та ін.), при пологах досить високий відсоток дітей (до 80%) отримує пошкодження шийного відділу хребта. М. Єфименко умовно назвав таких малюків «дітьми-цервікаліками» («шийниками»).

Для рухової реабілітації дітей зі спастичними м'язовими порушеннями можуть бути корисними ідеї Іди Рольф, суть яких полягає у значному розтягуванні м'язових фасцій і сполучної тканини, які пов'язані зі скелетом і підтримують його в оптимальному положенні. Рольфінг можна адаптувати до корекційної роботи з дітьми раннього та молодшого дошкільного віку в таких методичних проявах: прийняття вільних і фіксованих коригуючих поз малюків, пасивне розтягування дорослим окремих спазмованих м'язів дитини, діагональні розтягування всього тіла (скелета), одностороннє розтягування, скручення розтягнутих окремих кінцівок і скелета в цілому, розтягування в поєднанні із хвилеподібними рухами, трусінням, тракційними маніпуляціями у воді (гідрокорекція) та ін.

**Корекційний вектор №2** – гармонізація стану м'язово-фасціальних утворень: поверхневої фронтальної лінії (ПФЛ) та поверхневої задньої лінії (ПЗЛ). Зрозуміло, що не тільки первинний тонус м'язів впливає на ті або інші порушення постави дитини у сагітальній площині. Не менш значущим є стан силових здібностей м'язів, що

складають обидві головні лінії тіла дитини. Наприклад, м'язи поверхневої фронтальної лінії можуть знаходитись у стані згинального хронічного напруження (що частіше за все і буває). В цьому випадку за механізмом реципрокної іннервації м'язи-розгиначі поверхневої задньої лінії будуть знаходитись у стані хронічної гіпотонії, розслаблення, млявості. І навпаки, якщо розгинальне напруження демонструють м'язово-фасціальні утворення ПЗЛ, за тим же механізмом м'язи-згиначі ПФЛ будуть знаходитись у млявому, розслабленому стані.

Вище було розглянуто асиметричні тотальні варіанти реципрокних відносин між м'язово-фасціальними утвореннями ПФЛ і ПЗЛ. Але варіанти тонічних дисбалансів можуть бути й іншими, більш складними. Розглянемо це на прикладі опукло-увігнутої постави, коли грудний гіперкіфоз сполучається із поперековим гіперлордозом. Така картина патологічного стану постави може виникнути внаслідок тонічного дисбалансу у відповідних ділянках хребцевого стовбура: напруження передніх шийних і грудних м'язів викличе гіпотрофію шийно-потиличних м'язів та м'язово-фасціальних утворень комірцевої зони. В нижній частині тулуба все буде виглядати з точністю до навпаки: м'язи черевного преса будуть знаходитись у стані неприродного розслаблення, гіпотонії, слабкості, в той час, як з протилежної сторони м'язово-фасціальні утворення поперекового відділу хребта будуть знаходитись в стані хронічного скорочувального напруження. Мову можна вести про парези м'язово-фасціальних утворень ПФЛ і ПЗЛ: тільки в одному випадку вони будуть млявими, викликаними відсутністю повноцінного скорочення, функціонування, а, в іншому – напруженими, спазмованими, викликаними перенавантаженням, надлишковою функціональністю. Завдання педагога – за допомогою, перш за все, спеціально підібраних ігрових фізичних вправ підсилити мляві м'язові утворення і, навпаки, за допомогою спеціальних положень, масажу і вправ – розслабити спазмовані м'язово-фасціальні комплекси. В цій корекційній роботі слід дотримуватись «феномена важелів», тобто досягати стану рівноваги між м'язами-згиначами поверхневої фронтальної лінії і м'язами-розгиначами поверхневої задньої лінії. Ці умовні важелі можуть розгойдуватись в обидва боки, але при цьому вони повинні постійно намагатися прийняти стійке урівноважене ортоградне двохопірне положення. Цією умовною пружиною важелів, що постійно спонукає тулуб дитини прийняти оптимальне вертикальне положення, може бути тільки гарно

сформований м'язовий корсет, про що і буде йтися в наступному корекційному векторі.

**Корекційний вектор №3** – формування м'язового корсету та статичної витривалості м'язів. Реалізуючи цей корекційний вектор, ми виходили з концептуального положення про дуальну пару «форма і зміст». Якщо розкрити ці дуальні відносини глибше, вони можуть мати такий вигляд:

Форма матерії ↔ Її змістовне наповнення

Що це дає нам в стратегічному корекційному плані? Змінюючи форму тіла (тулуба, скелета, постави), ми можемо змінювати стан усіх внутрішніх систем організму: серцево-судинну, дихальну, видільну, нервову, травневу тощо. А це, в свою чергу, буде створювати необхідні умови для загального оздоровлення дитини і її подальшої успішної соціалізації.

Позначена вище дуальна пара породжує іншу, не менш значущу для нашого дослідження: «зовнішнє і внутрішнє». Відомий постулат в психології та психотерапії виглядає так: зовнішнє дорівнюється внутрішньому. Якщо адаптувати його до специфіки нашого дослідження, то ця дуальна пара може мати такий вигляд:

Зовнішній стабільний каркас ↔ Внутрішній мінливий зміст

На наш погляд, можна вирішити багато проблем з вісцеральними (внутрішніми) органами, якщо сформувати достатньо міцний, стабільний зовнішній каркас.

Ведучи мову про взаємовідносини між зовнішньою міофасціальною оболонкою та внутрішніми органами, слід згадати цікаву вісцеральну практику професора О. Т. Огулова, який створив свою концепцію і технологію оздоровлення внутрішніх органів за допомогою зовнішніх впливів, тобто масажу, мануальних втручань і вправ. Саме він, окрім всього іншого, звернув увагу фахівців на те, як хворі внутрішні органи можуть змінювати зовнішній вигляд постави людини. На думку автора, «...патологічні процеси в покривах тіла і опорно-руховому апараті рефлекторно можуть впливати і на внутрішні органи, і їх взаємозв'язки. Для прикладу: сколіоз поперекового відділу хребта, що має односторонній гіпертонус м'язів, сприяє зміні положення внутрішніх органів і разом з цим призводить до порушення їх функціональних взаємодій. При порушенні або



ослабленні внутрішніх органів спостерігається зворотний зв'язок, змінюється положення тіла. Для прикладу можна вказати на той факт, коли хронічне захворювання нирки викликає підняття плеча з однойменної сторони. Хронічні захворювання легень часто супроводжуються виникненням кіфозу в грудному відділі хребта і появою тугорухливості грудної клітки [9, с. 21–22].

Якщо говорити про практичний аспект використання вісцеральної терапії О. Т. Огулова, то цікавою, з нашого погляду, може бути його вісцеральна терапія методом больової корекції. Завдяки такій нехитрій процедурі робота органу значно поліпшується або повністю відновлюється.

Така «больова» терапія виконувалася і виконується за єдиним принципом, закладеному в нас природою, людина розробила тільки дію. Орієнтиром завжди служив і служить біль. Відсутність болю при натисканні на уражений орган вказує на протипоказання для терапії. [9, с. 21–22].

Зрозуміло, що відносно дітей раннього віку із порушеннями психомоторики ця терапія має бути адаптованою. І якщо маленька дитина рефлекторно лякається якихось (навіть необхідних, ефективних) мануальних маніпуляцій чужої людини на її тілі, можна більшою мірою використовувати інший напрям цієї «больової» вісцеральної терапії, позначений автором. Маються на увазі «підсобні предмети і положення тіла». Саме в цій ситуації корекційна педагогіка може в більшому ступені реалізувати свій методичний потенціал.

Слід зупинитись також на понятті «положення тіла», за допомогою якого дитина може самостійно або під керівництвом педагога робити необхідні корекційні вправи для вісцеральних органів. В більш широкому значенні можна говорити про лікування положенням. До таких лікувальних положень можна віднести вихідні положення: лежачи на спині; лежачи на лівому боці; лежачи на правому боці; лежачи на животі. Далі ці базові вихідні положення можуть ускладнюватись для посилення корекційного вісцерального впливу завдяки додаванню до них додаткових поз.

Виходячи із багаторічного практичного досвіду роботи з дітьми раннього віку із порушеннями психомоторики, слід зазначити, що найбільшого ефекту у подоланні больового синдрому у дітей можна досягти, використовуючи ігрові підходи у корекційній роботі. Саме гра, ігровий метод дозволяють дитині опинитися в рідному для неї середовищі і зануритись у казкові пригоди. Емоційна насиченість

таких занять, той ендорфіновий фон, який з'являється у дітей на таких казкових заняттях, дозволяє майже повністю компенсувати певний дискомфорт, який вони можуть відчувати при виконанні елементів вісцерального масажу і самомасажу.

Фізичні вправи – це рухові дії, спрямовані на вирішення завдань фізичного виховання, включаючи корекційні, зокрема з профілактики та подолання порушень постави у дітей раннього віку з порушеннями психомоторики. Кількість розроблених фізичних вправ (циклічних, ациклічних, динамічних, статичних, аеробних, анаеробних та ін.) – велика. Вони різні за формою, змістом та спрямованістю.

Гігієнічні фактори відіграють важливу роль у фізичному вихованні дітей, оскільки сприяють зміцненню здоров'я і підвищують ефект впливу фізичних вправ на організм людини, стимулюючи розвиток адаптивних властивостей організму. До них належать: особиста гігієна і громадська гігієна (чистота тіла, чистота місць занять, повітря і т.д.), дотримання загального режиму дня, режиму рухової активності, режиму харчування і сну.

Природні сили роблять істотний вплив на заняття фізичними вправами. Вони підвищують функціональні можливості і працездатність організму, покращують обмінні процеси, збільшують пристосувальні й захисні функції дитини, мають величезне значення в загартуванні і розвитку механізмів терморегуляції, можуть бути формою активного відпочинку і підвищення ефекту відновлення. У процесі фізичного виховання природні сили оточуючого середовища використовують за двома напрямками: як супутні фактори, які доповнюють ефект впливу фізичних вправ на організм дітей, що займаються; як відносно самостійні засоби оздоровлення і загартовування організму (сонячні і повітряні ванни, водні процедури).

На нашу думку, в цій умовній триаді засобів фізичного виховання вже давно не вистачало такої важливої складової, як масаж. Але всім відомо, що масаж є активним методом профілактики і терапії порушень опорно-рухового апарату у дітей. До того ж, масаж може бути не тільки медичним, а й педагогічним, у вигляді масажної гімнастики, що в своїй основі об'єднує його з фізичними вправами. Виходячи з цього, ми пропонуємо для розгляду фахівців оновлене бачення основних засобів фізичного виховання дітей, де масаж займає друге за значимістю місце, випереджаючи за своїм корекційним впливом сили природи та гігієнічні фактори.

Має сенс хоча б коротко зупинитись на основах масажної гімнастики, яку ми запропонували свого часу для корекційної роботи з дітьми раннього віку [3]. Ідея цього об'єднуючого підходу виникла в нашому Центрі реабілітації рухом (1990–2021) ще в середині 90-х років минулого століття.

По-перше, сумісна рухово-ігрова діяльність дітей і дорослого на заняттях з фізичної культури або ЛФК передбачає чисельні фізичні контакти між дітьми та дорослим і дітьми: різні передачі м'ячів, утримання палиці, перетягування канату, лазіння по драбині, ігри у футбол, гандбол, баскетбол, парні вправи, групові вправи та ін. Ці фізичні (частіше – мануальні) контакти неможливо заборонити, або їх уникнути, бо вони лежать в основі рухово-ігрових дій дітей дошкільного віку.

По-друге, масажні процедури завжди і тепер отримують тільки хворі діти, що мають певні проблеми з опорно-руховим апаратом. Більшість дітей, у яких також помітні різні рухові порушення (але більш легкі, непомітні з першого погляду, стерті) не мають змоги отримувати цієї цілющої процедури. Та і фізичної можливості немає, щоб охопити повноцінним класичним масажем, наприклад, 25 дітей хоча б однієї групи (бо на масаж однієї дитини потрібно витратити в середньому 15 –30 хвилин). На думку дослідника, на занятті з фізичної культури цьому може посприяти потоковий метод вправлення, коли, наприклад, діти один за одним з відповідною дистанцією просуваяться по гімнастичній лаві на животі за допомогою підтягувань на руках. Педагог при цьому може розташуватись поруч із лавою, збоку і зайняти активну позицію для тимчасових мануальних маніпуляцій на спині дитини (прогладжування, розтирання, розминання, штрихування, похлопування, постукування тощо). Причому ці мануальні втручання не є випадковими – педагог на основі зробленого на початку навчального року моніторингу фізичного розвитку вже володіє інформацією щодо самих проблемних дітей і особливості їхніх рухових порушень, включаючи порушення постави. Якщо м'язи спини з одного боку у дитини напружені, а з іншого – знаходяться в стані нормотонії, є сенс хоча б коротко розслабити цю групу м'язів відповідним масажними прийомами. І це – досить реально: ми пробували ці варіанти багато разів і в більшості випадків отримували позитивний результат. Навіть, виконуючи тільки одну вправу в повзанні по лаві, дитина перебуває в зоні досяжності педагога протягом 10–15 секунд. Таких вправ на одному занятті може бути 10–15. Навіть простий

математичний розрахунок дає нам півтори – дві хвилини повноцінних масажних маніпуляцій.

По-третє, деякі масажні процедури (витягування, потрушування, розтягування та інші) дуже схожі за своєю суттю з відповідними фізичними вправами. У автора ідеї виникла думка поєднати значні можливості фізичного виховання із цілеспрямованими і дозованими масажними маніпуляціями. Не викликає сумніву, що і фізичне виховання, і масаж спрямовані на розвиток, фомування та корекцію тіла дитини, її опорно-рухового апарату, окремих м'язових утворень. Не має сенсу штучно розділяти ці взаємодоповнюючі впливи тільки тому, що вони у традиційному уявленні не сумісні, оскільки фізичні вправи належать до епархії фізичного виховання, а масажні маніпуляції – до медицини.

По-четверте, із психології відомо, яке велике значення має для немовляти і дитини раннього віку тілесний контакт, насамперед, з матір'ю, татом, родичами і, взагалі, дорослими. Діти дуже люблять посидіти на руках у дорослого, щоб вони їх поносили, погойдали, попідкидали, покрутили. Діти дуже люблять, коли їх ніжно обнімають і притискають до себе: зігрівають, заспокоюють, вселяють віру у безпечність свого існування.

Таким чином, методичні прийоми вісцеральної терапії, яку ми продовжуємо розглядати, в основі співпадають з традиційними масажними прийомами і «педагогічними доторканнями», описаними вище.

**Корекційний вектор №4** – стабілізація досягнутого стану постави (динамічний режим). Нагадаємо про феномен «важелів», який має бути покладений в реалізацію цього корекційного вектора. В ідеалі треба досягти такого стану опорно-рухової та вісцеральної систем організму, коли жодні негативні внутрішні або зовнішні впливи не зможуть викривити поставу дитини у сагітальній площині. Або, після тимчасового викривлення, постава повинна швидко прийняти своє оптимальне положення. Це непросте завдання можна вирішити, використовуючи такі корекційні напрями:

1. Загальне зміцнення м'язово-фасціального комплексу: ПФЛ і ПЗЛ.
2. Підвищення силової витривалості м'язів-розгиначів спини.
3. Надлишковий корекційний ефект (корекція із запасом).
4. Переважаюча ізометрична складова вправлення для м'язів спини.

5. Варіювання вихідними положеннями та руховим режимами для створення запасу стереотипної міцності (повертання до ідеального образу навіть у складних умовах рухово-ігрової діяльності).

Вище нами було розглянуто дві основні корекційні стратегії (генеральні формули корекції) щодо подолання порушень постави у дітей раннього віку із порушеннями психомоторики у фронтальній і сагітальній площинах. Але такий розподіл за площинами вельми умовний. Зрозуміло, що при порушеннях постави у фронтальній площині майже завжди присутні порушення постави у сагітальній і горизонтальній площині. Виходячи з цього спостереження, сформуємо універсальну корекційну стратегію щодо подолання комплексних порушень постави у зазначеного контингенту дітей. Вона (ця стратегія) буде мати інваріативну основу, тобто незмінну, постійну, базову. При розробці індивідуальної корекційної програми для однієї дитини або підгрупи дітей з аналогічним діагнозом і станом опорно-рухового апарату її треба класти в основу, бо вона буде актуальна за будь-яких варіантів порушень постави. Нижче буде представлено алгоритм такої універсальної корекційної стратегії:

- корекційний вектор № 1 – нормалізація м'язового тону;
- корекційний вектор № 2 – укріплення м'язового корсету;
- корекційний вектор № 3 – симетризація (вирівнювання) опорно-рухової системи;
- корекційний вектор № 4 – гармонізація стану м'язово-фасціальних утворень у фронтальній площині: поверхневої фронтальної лінії (ПФЛ) та поверхневої задньої лінії (ПЗЛ);
- корекційний вектор № 5 – гармонізація стану м'язово-фасціальних утворень у сагітальній площині: латеральних ліній (ЛЛ);
- корекційний вектор № 6 – гармонізація стану м'язово-фасціальних утворень у горизонтальній площині;
- корекційний вектор № 7 – розвиток статичної витривалості м'язового корсету;
- корекційний вектор № 8 – стабілізація досягнутого посткорекційного стану постави (статичний режим);
- корекційний вектор № 9 – стабілізація досягнутого посткорекційного стану постави (динамічний режим);
- корекційний вектор № 10 – стабілізація досягнутого посткорекційного стану постави (стато-динамічний режим).

У своїх перспективних дослідженнях треба мати на увазі, що педагог повинен займатися не просто формуванням правильної

постави у дитини, не тільки корекцією наявних у неї викривлень хребетного стовбура у всіх площинах, а гармонійним станом дитини у просторі Всесвіту: маються на увазі як просторові, фізичні характеристики цього стану, так і психологічні взаємини й емоційне сприйняття оточення. Мабуть, саме в цьому і полягає суть Гармонії буття. Необхідно з самого початку взяти за основу цю концепцію гармонійних взаємин Дитини (людини) і Всесвіту і розглядати фізичну реабілітацію, що спрямована на подолання різних порушень постави у дітей, лише як частину великої комплексної роботи з побудови умов щасливого, комфортного життя в широкому значенні цього слова. Це – дуже важливо, бо саме за умов такого концептуального бачення мети ми виходимо на поняття Здоров'я в широкому значенні цього поняття, а також його складових: фізичне здоров'я, психічне здоров'я та соціальне здоров'я. Ця унікальна робота передбачає скоординовані дії багатьох фахівців з різних напрямів розвитку дитини.

### **Висновки**

Порушення постави у фронтальній та (окремо) сагітальній площинах мають долатися на основі реалізації відповідної генеральної формули корекції, в яку входять такі обов'язкові корекційні вектори:

- нормалізація м'язового тону (№ 1),
- симетризація (гармонізація) опорно-рухової системи (№ 2),
- укріплення м'язово-фасціальних утворень (№ 3),
- стабілізація досягнутого стану постави (статичний та динамічний режими) (№ 4).

При подоланні комбінованих порушень постави (одночасно у всіх площинах) генеральна формула корекції повинна мати такий вигляд:

- нормалізація м'язового тону,
- укріплення м'язового корсету,
- симетризація (вирівнювання) опорно-рухової системи,
- гармонізація стану м'язово-фасціальних утворень у фронтальній площині (поверхневої фронтальної лінії та поверхневої задньої лінії);
- гармонізація стану м'язово-фасціальних утворень у сагітальній площині (латеральних ліній);
- гармонізація стану м'язово-фасціальних утворень у горизонтальній площині;

розвиток статичної витривалості м'язового корсету;  
стабілізація досягнутого посткорекційного стану постави (статичний режим);  
стабілізація досягнутого посткорекційного стану постави (динамічний режим);  
стабілізація досягнутого посткорекційного стану постави (статодинамічний режим).

### Література

1. Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Тимонина О. В. Детские церебральные параличи. Киев : Здоров'я, 1988. 328 с.
2. Бернштейн Н. А. О построении движений. Москва : Гос. изд. мед. лит., 1947. 255 с.
3. Беседа В. В. Массажная гимнастика для детей грудного возраста : практ. рук. для родителей, педагогов и мед. персонала. Одесса, 2008. 96 с.
4. Єфименко М. М. Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2013. 356 с.
5. Клестов В. В. Формирование осанки: способы оценки, технологии коррекции нарушений : дис. ... канд. мед. наук : 14.00.51. Пермь, 2004. 123 с.
6. Майерс Т. В. Анатомические поезда. Миофасциальные меридианы для мануальной и спортивной медицины / перевод с англ. Ю. С. Воробьёвой. Санкт-Петербург, 2012. 320 с.
7. Миронова Е. Н. Основы физической реабилитации. Орел : МАБИБ, 2017. 134 с.
8. Мога М. Д. Теорія і технології корекції фізичного розвитку дітей раннього віку із спастичним синдромом рухових порушень : дис. ... док. пед. наук : 13.00.03. Київ. 2020. 461 с.
9. Огулов А. Т. Висцеральный массаж внутренних органов. Основы. Москва : Аст, 2018. 192 с.
10. Супрун Д. М. С 38 Модернізація змісту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 492 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-32>

**Рібцун Ю. В.**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу логопедії  
Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України  
м. Київ*

### **ЛОГОПСИХОКОМПЕНСАЦІЙНА РОБОТА З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

*Аналіз наукової, навчально-методичної психолого-педагогічної, логопедичної та психолінгвістичної літератури підтверджує наявність у дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), окрім значних відставань у всіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, розуміння, говоріння, читання, письмо), своєрідних особливостей у пізнавальному, особистісному розвитку, сенсомоториці, емоційно-вольовій сфері, соматичної ослабленості. Все вищезазначене в цілому утруднює, а іноді й взагалі унеможлиблює опанування учнями навчальних предметів, особливо мовного циклу. Системна продуктивна взаємообумовленість діагностичної та компенсаційної роботи потребує виявлення характеру, глибини та ступеня мовленнєвих розладів, ретельного аналізу усіх компонентів мовленнєвої системи. Це допоможе у створенні сучасних психотехнологій розвитку для ефективної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Міждисциплінарний теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми дослідження, урахування нейро- та психолінгвістичного, компетентнісного, диференційованого, дитиноцентричного, діяльнісного та ін. підходів лягли в основу даного розділу, в якому репрезентовано основні напрями логопсихологічної роботи з молодшими школярами із ТПМ. Експериментальне впровадження розробленої нами методики логопсихологічної роботи зі здобувачами початкової освіти із тяжкими порушеннями мовлення, використання метакогнітивних стратегій пізнавального розвитку молодших школярів підтвердило на практиці свою ефективність і функціональну дієвість.*



## Вступ

Нова українська школа – це сучасний заклад, який дає змогу учням не лише навчатись, а й переносити набуті знання, уміння та навички у повсякденне життя, оволодівати основними компетентностями. Спільними для всіх компетентностей є наскрізні уміння, зокрема читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку в усній та писемній формах, критичне та системне мислення, здатність логічно міркувати, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими людьми [1].

Учні з тяжкими порушеннями мовлення навчаються в загально-освітніх закладах і мають у повній мірі опановувати типові навчальні програми. Водночас своєрідність психомовленнєвого розвитку дітей зазначеної категорії супроводжується деяким уповільненням мозкової активності, загальних нейродинамічних показників психічної діяльності, що зумовлює певне зниження розумової працездатності, якості запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу, наявність доволі швидкої виснаженості та втомлюваності (Е. Данілавичюте, В. Ільяна, С. Конопляста, І. Мартиненко, З. Мартинюк, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко та ін.) [2]. Це свідчить про необхідність проведення цілеспрямованої роботи щодо удосконалення універсальних навчальних дій здобувачів початкової освіти із тяжкими порушеннями мовлення.

На засадах психолінгвістичного, нейропсихологічного, командного та діяльнісного підходів, з урахуванням стану сформованості комунікативного та лінгвістичного компонентів мовленнєвої діяльності, особистісних, вікових особливостей школярів означеної категорії, нами розроблені психолінгвістичні дидактичні технології діагностики й подолання мовленнєвих порушень у здобувачів початкової освіти із ТПМ, запропоновано метакогнітивні стратегії пізнавального розвитку учнів. Все вищезазначене сприятиме удосконаленню організації, оновленню змістового наповнення та реалізації провідних завдань спеціальної освіти, підвищенню ефективності комплексного подолання мовленнєвих порушень.

### **1. Стратегії забезпечення пізнавального розвитку молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення**

Навчання в умовах Нової української школи вимагає від педагогів пошуку та застосування інноваційних освітніх технологій,

розроблення сучасних стратегій ефективного та якісного опанування учнями різноманітними навичками навчальної діяльності.

Поняття стратегій досить широке і у різних галузях знань має свої дефініції. У педагогіці та психології – це і деякий спосіб набуття, збереження та використання інформації, що слугує для досягнення певних цілей; і закономірності в прийнятті рішень в ході пізнавальної діяльності; і оптимальний вибір сукупності педагогічних дій, спрямованих на успішне досягнення стратегічно значущої педагогічної мети засобом актуалізації потенціалу суб'єктів освітнього процесу, організації їх продуктивної взаємодії та використання необхідних педагогічних ресурсів [3].

Серед освітніх виділяють прямі та непрямі стратегії. *Прямими* стратегіями вважають такі, які безпосередньо впливають на успішність реалізації педагогічних цілей і характеризують власне педагогічну взаємодію, зміст, форми та способи. *Непрямими* є такі, котрі опосередковано сприяють успішному досягненню педагогічних цілей і відображають деяку систему умов інтенсифікації освітнього процесу та впливають на його ефективність.

Психічний розвиток сучасних школярів зумовлений станом системи шкільної освіти, при зміні якої якісно та кількісно змінюються і показники розвитку учнів. В умовах Нової української школи основні завдання освіти вже не зводяться до передачі знань у готовому, фіксованому вигляді, а вимагають швидкого і максимально повного орієнтування у постійно змінюваних життєвих обставинах. Презумпція талановитості кожної дитини, цінність дитинства, радість пізнання, розвиток особистості, здоров'я та безпека – ось головні принципи, на яких ґрунтуються сучасний навчальний процес і відповідні стратегії освіти.

Здобувачі початкової освіти з важкими порушеннями мовлення мають певні особливості, що заважають їм в опануванні навичок навчальної діяльності, а саме: слабка активізація мисленнєвої діяльності, низький рівень мовленнєвого розвитку, стану сформованості різних видів уваги та пам'яті. Зокрема, через обмежений лексичний запас, недостатній рівень володіння прийомами смислової обробки тексту учні початкових класів з ТПМ відчувають значні труднощі при переказі прочитаного тексту, адже не можуть переказати прочитане своїми словами, прагнуть повторити текст слово в слово, навіть не змінюючи граматичних або цілісних синтаксичних конструкцій.

Знижений рівень гнучкості та уповільнений темп інтелектуальної діяльності, шаблонність, слабкість синкретичності мислення,

обмежена усвідомленість своїх розумових дій, недостатня сформованість мисленнєвих операцій абстрагування, узагальнення, аналізу та синтезу (особливо зорового, слухового, аналізу через синтез, аналізу оптико-просторових відношень, синтезу звукографічних елементів), яскраві індивідуально-типологічні особливості (зокрема холеричний тип темпераменту), інерція збудження чи передчасне гальмування, незначна сформованість внутрішнього плану дій призводять до наявності великої кількості помилок при читанні та на письмі.

Все вищезначене спричинює зниження рівня засвоєння навчального матеріалу, слабке орієнтування на площині сторінки підручника, зошита, альбомного аркуша, недостатнє опанування співвідношення словесних позначень знайомих символів і їх графічної форм (плюс – мінус – дорівнює, більше – менше; крапка – двокрапка – кома, дефіс – тире, знак оклику – знак питання – дужки – лапки), низькорівневе оволодіння лінгвістичними (звук – буква, частина мови – частина слова) і математичними (число – цифра, віднімання – додавання, множення – ділення) поняттями, утруднення у встановленні фонемо-графічних асоціацій, наявність численних персеверацій, контамінацій, елізій на рівні звуко-буквеної, складової та лексико-граматичної структур. Учні із ТПМ зі значними труднощами пропорційно та оптико-просторово правильно відтворюють композицію під час малювання, ліплення та конструювання, засвоюють правила розміщення навчального матеріалу – плутають розташування нот на нотному стані, при списуванні речень чи тексту воно часто починається з останнього елемента, а записування прикладів у стовпчик – знизу вгору. Діти зазначеної категорії не завжди запам'ятовують і використовують алгоритмів записування класної та домашньої робіт, умов та розв'язання прикладів і задач, виконання вправ з фонетичного, фонемо-графічного, складового, морфологічного та синтаксичного аналізу тощо.

В освітньому та корекційно-розвивальному процесі Нової української школи педагоги мають обов'язково враховувати зазначені особливості психомовленнєвої діяльності здобувачів початкової освіти із тяжкими порушеннями мовлення та будувати такі освітні стратегії, які допоможуть учням в опануванні нових способів навчально-пізнавальної діяльності.

Щоб вироблення стратегій освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення відбувалось ефективніше, доречно проаналізувати існуючі найвагомші теорії взаємозв'язку навчання та розвитку крізь призму психолінгвістичного підходу.

*Жан Піаже* (Жан Вільям Фріц Піаже) – швейцарський філософ, психолог, засновник теорії когнітивного розвитку та Женевської школи генетичної психології, вважав, що розвиток йде попереду, відбувається спонтанно, циклічно, за власними законами і не залежить від навчання. Вчений наголошував, що навчання є зовнішнім процесом, тому лише за умов дозрівання певних функцій доцільно розпочинати засвоєння тієї чи іншої інформації. Можна провести паралель щодо необхідності розуміння педагогом механізмів засвоєння школярами різних видів інформації (візуальної, аудіальної) та тих передумов, без яких це опанування знаннями є неможливим; усвідомлення того, що особливості мовленнєвого порушення можуть перешкоджати учням навчатись, і відповідно до цього будувати освітні маршрути розвитку дітей.

*Ед Торндайк* (Едвард Лі Торндайк) – американський психолог і педагог, президент Американської психологічної асоціації, та *Джон Уотсон* (Джон Бродес Уосон) – американський психолог, засновник біхевіоризму, стверджували, що навчання і є розвиток. Розвиток дитини зумовлений певними генами свідомості та відбувається шляхом вироблення правильних реакцій на зовнішні стимули (біхевіористське «стимул → реакція»). Так само діти з розладами мовлення шляхом багаторазових вправлянь автоматизують навички правильної звуковимови, реагуючи на зоровий (артикуляція – положення губ, язика), акустичний (фонема), кінестетичний (горизонтально розташоване ребро руки, ніби розтягнуті в посмішку губи – звук [с]), руховий (стрибки з відведенням рук назад (коник – комаха) – звук [ч]), сенсорний (смак, нюх) стимули.

*Джон Дьюї* – американський педагог і філософ в напрямі прагматизму, зазначав, що навчання та розвиток знаходяться у взаємозв'язку. Навчання спирається на актуальний розвиток, випереджає та стимулює його. Опанування новими знаннями відбувається за наступним алгоритмом: відчуття труднощів → формулювання проблеми → перевірка гіпотез її вирішення → висновки → діяльність у відповідності з отриманим знанням. Саме ця ідея, як одна з провідних, була закладена в основу побудови Концепції Нової української школи, реалізації її принципів через тісний зв'язок знань, що отримуються, умінь та навичок, які набуваються, із життям; розвиток критичного мислення, самостійності та відповідальності. Так само алгоритмізовано працює кожен фахівець з дитиною, яка має особливі мовленнєві потреби: упродовж року кількаразово відбувається якісна перебудова

освітнього маршруту з переходом на новий щабель розвитку з урахуванням мовленнєвих, розумових, емоційних надбань.

*Карл Роджерс* (Карл Ренс Роджерс) – американський психолог, засновник гуманістичної психології, розробник особистісно-зорієнтованої недирективної психотерапії, президент Американської психологічної асоціації, підкреслював, що якраз «Я-концепція», котра формується в процесі взаємодії людини із соціальним середовищем, є інтегральним механізмом саморегуляції поведінки суб'єкта. На думку психолога, дитина є найвищою цінністю, яка має нагальну потребу в самоактуалізації та самореалізації своїх можливостей і саме поєднання навчання та розвитку стимулює пізнавальну активність. Молодші школярі з ТПМ мають труднощі у комунікації як з ровесниками, так і дорослими. Завдання будь-якого педагога, зокрема й у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, – стимулювати та ініціювати власну пізнавальну та мовленнєву активність дітей, а не нав'язувати їм директивно готові рішення.

*Лев Виготський* (Лев Семенович Виготський) – психолог зі світовим ім'ям, дослідник вищих психічних функцій, засновник «вершинної психології», нової психологічної теорії свідомості, вважав, що насправді навчання веде за собою розвиток. Коли учень може виконувати завдання без допомоги педагога, – це є його зоною актуального розвитку; коли молодший школяр потенційно спроможний опанувати певні знання, оволодівати уміннями та навичками за допомогою вчителя – це зона його найближчого розвитку. Саме розрив між цими обома зонами і формує, наповнює та стимулює освітній процес.

*Леонід Занков* (Леонід Володимирович Занков) – знаний психолог, автор системи розвивального навчання, фахівець у галузі спеціальної освіти, педагогічної психології, зокрема досліджень, дотичних до вивчення мнестичних процесів у дітей, взаємозв'язку слова та наочності, відмічав, що навчання має йти швидкими темпами та базуватися на теоретичних знаннях. Кожен предмет, що вивчається в умовах Нової української школи, має теоретичне підґрунтя. Навіть зважаючи на наявність у молодших школярів мовленнєвих розладів, недоречною в початковій школі є повна заміна навчальної діяльності ігровою та надмірне розвантаження навчальних програм, що нівелює та в значній мірі гальмує навчальний процес загалом.

Пріоритетними завданнями сучасного освітньо-розвивального процесу і розроблення спрямованих на їх реалізацію освітніх

стратегій є кооперування команди фахівців, планування навчання, прогнозування та проміжне оцінювання очікуваних результатів, удосконалення розумових і мовленнєвих здібностей дітей із тяжкими порушеннями мовлення, концентрація на змісті засвоєваних теоретичних знань і отримуваних практичних навичок, акцент на впровадженні варіативних способів навчально-пізнавальної діяльності. Важливим у роботі з дітьми з ТПМ є використання таких *метакогнітивних стратегій*, коли за допомогою ефективного педагогічного впливу відбувається безпосереднє усвідомлення здобувачами початкової освіти своєї активності та самостійності в навчанні, підтримування позитивного відношення до загальноосвітньої та компенсаційної роботи, усвідомленого ставлення до рідної (української) та експериментального – до іноземної мов.

Отже, в основі навчально-виховної та компенсаційної роботи лежить розвиток мовленнєвої та пізнавальної діяльності у тісному зв'язку з активним спостереженням, залученням цілеспрямованої уваги та здатності до узагальнення мовних одиниць і явищ.

## **2. Моделювання когнітивної компетенції молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами**

*Моделювання* в освітньому процесі розглядається як метод пізнання і є одним із засобів навчання (навчальні дії), якістю способу упорядкування змісту навчального матеріалу, що загалом сприяє всебічному (психофізичному, творчому, пізнавальному, мовленнєвому) розвитку учнів із тяжкими порушеннями мовлення. Використання навчальних моделей надає можливість молодшим школярам із ТПМ адекватно оцінювати графічно зафіксовану дійсність, керувати розвитком процесу та прогнозувати його наступне застосування. Саме за допомогою застосування моделей можна унаочнено простежити та відтворити суттєві властивості предметів і явищ, зв'язки досліджуваних процесів.

Процес моделювання являє собою структуровану цілеспрямовану діяльність, складові якої перебувають у тісному взаємозв'язку: а) аналіз матеріалу, що вивчається; б) перекодування текстового чи реального матеріалу на знаково-символічному рівні у модель; в) робота з моделлю і співвіднесення отриманих за її допомогою результатів з реальністю (В. Биков, В. Борисов, О. Куцевол, О. Мартинюк, В. Мелешко, Б. Набока, І. Підласий, Т. Рожнова, Ю. Тесля та ін.).

Психолінгвістичне моделювання мовлення молодших школярів із ТПМ ставить за мету вивчення української мови як системи спочатку на *інтелектуальному рівні*, передбачаючи оперування зоровими опорами на позначення мовних одиниць (фонем, графем, лексем, морфем тощо), а згодом *на рівні свідомості*, користуючись уже уявними моделями. Психолінгвістичне моделювання відбувається у взаємозв'язку специфічних і неспецифічних пізнавальних процесів, емоційно-мотиваційної складової, рухової сфери, динамічно-мовленнєвого компоненту мовленнєвої діяльності, лексичної, морфологічної, граматичної, синтаксичної складових.

Наскрізним у психолінгвістичному моделюванні мовлення молодших школярів із ТПМ є моделювання саме *когнітивної компетенції*. У 1862 р. в статті «Думка та мова» Олександр Потебня – відомий вітчизняний філософ, мово- та літературознавець, вперше простежив зв'язок пізнавальних процесів з культурою мовної свідомості. У 2011 р. Олена Кубрякова – визначний лінгвіст, доктор філологічних наук, професор – в авторському збірнику «В пошуках сутності мови» репрезентувала повний аналіз когнітивної лінгвістики, що започаткувало нове поняття – «когнітивна компетенція».

У системі важливих характеристик якісного когнітивного мислення школяра на перший план виходять уміння творчо мислити та працювати з інформацією. Тому наявні труднощі у навчальній діяльності здобувачів початкової освіти із ТПМ допоможе скомпенсувати моделювання саме когнітивної компетенції. Когнітивна компетенція формує уміння володіти способами аналізу та рефлексії, ефективно планувати навчальну та вести пошуково-дослідницьку діяльність.

Когнітивні здібності проходять у своєму розвитку кілька етапів: *1 етап (базовий рівень)* – накопичення інформації: запам'ятовування → зберігання → переведення з короткочасної пам'яті у довготривалу; *2 етап (середній рівень)* – переробка інформації за допомогою логічних операцій та концептуальних систем (знаків, символів, таблиць тощо); *3 етап (високий рівень)* – рівень творчого мислення (висування гіпотез → функціональний пошук → трансформація результатів дослідницької діяльності в освітній продукт), виконання широкого спектру універсальних навчальних дій, а саме: а) пізнавальних (формулювати проблему, моделювати, добирати інформацію, розуміти прочитане, структурувати знання, уміння будувати висловлювання, здійснювати самоаналіз діяльності);

б) комунікативних (планувати навчальну співпрацю, ставити питання, виражати свої думки, узгоджувати свої дії з поведінкою партнера, вирішувати конфлікти); в) особистісних (самовизначення, смисло-творення); г) регулятивних (цілепокладання, планування, прогнозування, контроль, компенсація, оцінка) [4].

Формування в освітньому процесі різних видів модельних уявлень допомагає молодшим школярам із тяжкими порушеннями мовлення в ефективному виробленні універсальних навчальних дій. Використання *символічної аналогії* формує мнестичні прийоми роботи, таким чином полегшуючи і прискорюючи процеси запам'ятовування та засвоєння навчального матеріалу. Застосовуючи *графічну аналогію*, здобувачі початкової освіти з ТПМ вчаться бачити головне та систематизувати здобуті знання. Умовними заміниками, або *елементами моделі*, можуть виступати символи будь-якого характеру: геометричні фігури, символічні зображення предметів (умовні позначення, силуети, контури, піктограми), плани й умовні позначення, використовувані в них, графічні схеми фонетичного, морфологічного, синтаксичного аналізу.

Дидактичними завданнями наочного моделювання у роботі зі здобувачами початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення є: а) ознайомлення із графічним способом репрезентування інформації (наприклад, на уроках української мови у другому класі можна використовувати алгоритми фонетичного розбору, де прямокутниками з написаними інструкціями виконання послідовності дій, від яких ідуть стрілочки взаємозв'язку, зазначено: 1) визначаю в слові голосні звуки (графічне позначення кружечком); 2) ділю слово на склади (вертикальна риска між складами); 3) ставлю наголос (графічна позначка наголосу); 4) позначаю приголосні звуки (одна горизонтальна рисочка на позначення твердих, дві – на позначення м'яких приголосних звуків); б) розвиток умінь дешифрувати модель (наявна звукова схема, підібрати до неї слово із запропонованих); в) формування навички самостійного моделювання (потрібно придумати слово відповідно до вказаної звукової схеми).

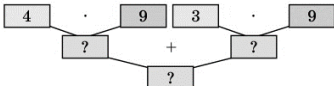
*Моделювання когнітивної компетенції допомагає:* а) активізувати пізнавальну та мовленнєву активність учнів із ТПМ; б) навчитися здійснювати пошукову та експериментальну діяльність під час навчання, зокрема вивчення української мови; в) цілеспрямовано розвивати мовлення учнів; г) збагачувати їхній активний словник; д) закріплювати навички словотворення; е) формувати й



удосконалювати вміння використовувати в мовленні різні конструкції речень; е) описувати предмети, складати зв'язні розповіді.

Завдяки використанню моделювання когнітивної компетенції команда фахівців (учитель початкових класів, учитель-логопед і практичний психолог) допомагає дітям із ТПМ здобувати інформацію, проводити дослідження, порівнювати, складати чіткий внутрішній план розумових дій, мовленнєвого висловлювання, формулювати і озвучувати думки, робити висновки. Аналізуючи новий матеріал і графічно його позначаючи, здобувач початкової освіти з важкими порушеннями мовлення навчається самостійності, посидючості, зорово сприймає план своїх дій. У нього підвищується зацікавленість і відповідальність, формуються почуття задоволення від досягнутих результатів своєї діяльності, удосконалюються психічні процеси (пам'ять, увага, мислення), що позитивно позначається на ефективності логокомпенсаційної роботи.

Розвитку специфічних пізнавальних процесів сприятиме використання на уроці «Я досліджую світ» *фотографій*, розглядаючи які, першокласники визначають, що саме є природними прототипами предметів, створених людьми (лапки крота з гострими кігтями – ківш екскаватора, бабка – гелікоптер, кульбабка – парашут); на уроці «Безпека життєдіяльності» – *загальнозрозумілих знаків* (світлофор, наземний та підземний переходи тощо), які допомагають формувати життєву компетентність; на уроці математики – *таблиць*, за якими учні складають і розв'язують задачі, і *блок-схем*

(типу , за допомогою яких школярі

розв'язують приклади.

Розвитку неспецифічних пізнавальних процесів на уроці «Літературне читання» слугуватиме використання *ейдетичних образів*, користуючись якими третьокласники вивчають напам'ять поетичні твори Тараса Шевченка (І досі сниться: – малюнок очей; під горою, – гора; між вербами – верби; та над водою – річка; біленька хаточка. – хатка-мазанка і т. п.). Розвитку емоційної складової на уроках «Основи здоров'я» сприяє програвання конфліктних, побутових, проблемно-пошукових життєвих ситуацій з використанням *сюжетних картинок, іграшок бібабо, навчального обладнання, пісочниці* тощо; рухової сфери – під час уроків із фізичної культури, на яких може здійснюватись унаочнення виконання

статичних і динамічних вправ за допомогою *пiктограм* і *алгоритмiв*; образотворчого мистецтва, коли практична дiяльнiсть супроводжується графiчним показом способу та послiдовностi виконання навчальних дiй.

Кожен з напрямiв логокомпесациiної роботи може також супроводжуватись наочним моделюванням: 1) у динамiчно-мовленневому компонентi – використання *фотографiчних, реалiстичних, контурних, силуетних, пунктирних зображень* на позначення вправ артикуляцiйної, дихальної, голосової, пальчикової, мiмiчної гiмнастики; 2) у фонетико-фонематичнiй складовiй – *моделювання* слухового, зорового, рухового, графiчного образу звуку [5; 6], *графiчна алгоритмiзацiя* звуко-буквеного аналізу; 3) у лексичнiй складовiй – основою для запам'ятовування нових лексем і збагачення словникового запасу можуть стати *«картиннi словнички»*, в яких учнi з ТПМ малюють реальнi зображення чи графiчнi схеми на позначення предметiв, дiй, явищ, ознак, т. ч. вивчаючи новi слова або уточнюючи їх значення; 4) у граматичнiй складовiй – шляхом виконання вправ на словотворення за допомогою використання *наочних моделей* активiзується пошукова, експериментальна, аналітико-синтетична дiяльнiсть молодших школярiв з ТПМ (наприклад, «квест-вiдкриття» етимологiї значення спорiднених слiв, написаних на кронi дерева, з метою знаходження спiльного кореня; використання пiктограм: сердечко – утворення лексем за допомогою зменшувально-пестливих суфiксiв, ряду кружечкiв – утворення множини iменникiв, прикметникiв чи дiєслiв); 5) у синтаксичнiй складовiй: а) завдяки *схематизацiї прийменникових моделей* здобувачi початкової освiти з ТПМ чiтко усвiдомлюють значення прийменникiв, сприймають їх як окремi короткi слова, засвоюють правила їх роздiльного написання з iншими словами; б) завдяки *алгоритмiзованiй схемi* школярi можуть скласти описовi розповiдi (наприклад, про овочi та фрукти: знак питання – найменування; кольоровi плями – колiр; набiр геометричних фiгур – форма; великий і маленький будиночки – розмiр; дотик: шматочок шпону – твердiсть, синтепону – м'якiсть, полiетилен – гладка поверхня, оксамитовий папiр – шорсткiсть; лимон, цукерка, гострий перець – смак; дерево, куш, кущик на землi, будиночок пiд землею – мiсце зростання; каструля, сковорiдка, духовка, тарiлка, банка консервацiї, глечик – спiсiб приготування, споживання); в) *технологiчнi карти* виготовлення поробок з пластилiну, паперу

(конструювання, оригамі), малюнків стимулюють розвиток коментувального мовлення тощо.

Отже, учням початкової ланки з тяжкими порушеннями мовлення, яким притаманна швидка втомлюваність, психоемоційна виснаженість і зниження інтересу до навчальної діяльності, саме *моделювання когнітивної компетенції* допомагає розвинути гнучкість і варіативність у сприйманні інформації, навчатися легко та невимушено, поступово переходити від унаочненого до умовно-символічного рівня засвоєння інформації, що в цілому дасть змогу підвищити ефективність компенсаційної та корекційно-розвивальної роботи.

### **3. Формування когнітивно-мовленнєвої сфери молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення**

Розкриття сутності когнітивної компетенції, виокремлення рівнів розвитку когнітивних здібностей учнів із тяжкими порушеннями мовлення, спектру універсальних навчальних дій як складових метакогнітивних стратегій у диференційованому подоланні труднощів пізнавально-мовленнєвого розвитку здобувачів початкової освіти з ТПМ створили підґрунтя для розроблення методики логокомпенсаційної роботи, яка включає наступні розділи: 1) Підвищення нейродинамічних показників психічної діяльності, зокрема стимулювання концентрації та зосередженості, пробудження внутрішнього енергетичного потенціалу, нормалізація взаємодії збудження та гальмування в корі великого мозку, активізація міжнейрональних зв'язків. 2) Розвиток міжпівкульної взаємодії. 3) Формування різних видів ймовірного прогнозування, зокрема: а) невербальне прогнозування на рівні складів; б) невербальне прогнозування на рівні лексем; в) невербальне прогнозування на граматично-значеннєвому рівні; г) невербальне прогнозування на морфологічному рівні; г) невербальне прогнозування на синтаксичному рівні; д) невербальне рецептивне прогнозування; е) вербальне прогнозування на фонологічному рівні; є) вербальне прогнозування на рівні складів; ж) вербальне прогнозування на рівні лексем; з) вербальне прогнозування на граматично-значеннєвому рівні; к) вербальне прогнозування на морфологічному рівні; л) вербальне прогнозування на синтаксичному рівні; м) вербальне прогнозування на рівні тексту; н) вербальне рецептивне прогнозування. 4. Розвиток психомовленнєвої діяльності, зокрема завдання, що передбачають аналіз умов проблемної ситуації, розв'язування логічних задач,

розуміння причинно-наслідкових зв'язків, формулювання умовиводів, розвиток логічного мислення та комбінаторики. Завдання пропонуються нами за певною структурою: 1) обладнання (за потреби); 2) методичні рекомендації щодо проведення; 3) міні-мотивація до виконання у вигляді прозового, віршованого сюжету чи заклички; 4) інструкція; 5) мовленнєвий матеріал; 6) рівні допомоги.

### **Підвищення нейродинамічних показників психічної діяльності**

Функціональна єдність нервової системи забезпечується завдяки тісному зв'язку між окремими елементами. Нервові волокна у центральній (головний і спинний мозок) та периферійній (черепні, спинномозкові нерви разом із комплексом нервових вузлів і нервових сплетень) нервовій системі тісно прилягають одне до одного, виконуючи водночас різні функції та передаючи імпульси у різних напрямках до різних структур ЦНС. Процеси збудження і гальмування дуже динамічні і здатні поширюватись від місця свого виникнення на інші структури мозку. Чим інтенсивнішим є нервовий процес, тим далі він поширюється і таким чином збільшується його вплив на суміжні ділянки мозку.

Для стимулювання концентрації та зосередженості, пробудження внутрішнього енергетичного потенціалу, нормалізації взаємодії збудження та гальмування в корі великого мозку стане в нагоді така вправа.

*Чарівна вісімка.* Методичні рекомендації щодо проведення: Учень (-иця) виставляє вперед праву руку з піднятим вгору великим пальцем. У напрямку вгору вліво починає повільно малювати велику горизонтальну вісімку, стежачи очима за пальцем. Теж саме виконує лівою рукою. Потім, склавши пальці в замок і піднявши вгору великі, так само розмашисто малює вісімки.

Активізації міжнейрональних зв'язків сприятимуть наступні вправи.

*Пустотливий Морозець.* Методичні рекомендації щодо проведення: Учень (-иця) інтенсивно тре долоню об долоню до появи відчуття тепла, потім одночасно обома руками розминає вуха.

*Фізкультурник Гусак.* Методичні рекомендації щодо проведення: Учень (-иця), спочатку уповільнено, а потім поступово пришвидшуючи темп, ритмічно, повторюючи за педагогом, а згодом самостійно, виконує вправу, чергуючи пози долонь. Обидві руки зігнуті в ліктях, розташовані вертикально: права рука – розкрита долоня перпендикулярна до передпліччя (гусак), ліва рука – долоня стиснута в кулак. Вправа може виконуватись у швидкому темпі під лічбу чи мовленнєвий супровід.

Ось поїзд наш їде. Методичні рекомендації щодо проведення: Учень (-иця) робить швидкий вдих і на одному видиху багаторазово в швидкому темпі промовляє: *n-n-n*. Слідкувати, щоб грудна клітина не стискалась, активно працювали губи. Так само швидко зробивши вдих, на одному видиху багаторазово промовляти звукосполучення *птк*.

З метою зняття психоемоційного напруження та релаксації доцільно використовувати дихальні вправи, міні-психоетюди.

На морському березі. Методичні рекомендації щодо проведення: Учень (-иця) має уявити себе на морському березі. Для цього буде доцільним використання аудіозапису шуму морських хвиль. Школяр, у вихідному положенні стоячи, напівзаплющивши очі, праву руку кладе на діафрагмальну ділянку, робить максимальний плавний повільний видих через рот. При необхідності вдиху глибоко із приємним розслабленим відчуттям вдихає носом. Продовжує дихання у природному, трохи уповільненому темпі.

Слідкувати, щоб діафрагма повільно рухалась, плечі не піднімались.

*Основні показники завдання:* вільне дихання без напруження.

Місточок через річку. Методичні рекомендації щодо проведення: Вправу виконують два учні. Перший-виконавець з опущеними вздовж тулуба руками вільно спокійно дихає діафрагмою, другий-контролер кладе обидві руки йому на плечі, слідкуючи щоб вони не піднімались. Далі руки «контролера» переміщуються на рівень діафрагми (великий палець попереду, чотири інші – на спині) та слідкують за правильністю її руху. Потім ролі міняються.

Яскраві кульки повітряні. Методичні рекомендації щодо проведення: Учень (-иця) робить вдих на повні груди, потім повільно видихає, одночасно рахуючи вголос до восьми. Слідкувати, щоб видих був плавним, лічба не переривалась і звучала як одна фраза, без підвищення голосу. На наступних етапах тривалість видиху збільшувати.

Хазяйновитий вітерець. Методичні рекомендації щодо проведення: Учень (-иця) із зімкненими губами робить вдих носом на повні груди, потім повільно видихає зі звуком *ф-ф-ф*. Слідкувати, щоб не надувались щоки, видихуваний струмінь виходив тільки через щілину між зубами та нижньою губою, щоб видих тривав при лічбі не менше ніж до 8–9. Можна змінювати звуки на видиху: *с-с-с, ш-ш-ш, х-х-х*. Виконувати 3–4 рази підряд.

### **Розвиток міжпівкульної взаємодії**

Міжпівкульна взаємодія лежить в основі функціонування усіх вищих психічних функцій, адже немає головної чи другорядної

півкулі головного мозку. Чуттєва інформація з правої півкулі завдяки абстрактно-логічному аналізу у лівій півкулі перетворюється на певні образи, здійснюється порівняння предметів, визначення їх схожості чи відмінності, переробка мовленнєвої інформації. Наочно-чуттєві уявлення про предмети, створення асоціацій, метафоричне, емпіричне мислення, цілісність смислового змісту, опанування світу у його різноманітності забезпечується роботою правої півкулі. Завдяки діяльності лівій півкулі учень (-иця) здатен (-на) охарактеризувати предмет, граматично оформлювати власні висловлювання, застосовувати прийоми логічного, абстрактного мислення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Обидві півкулі головного мозку доповнюють діяльність одна одної, адже аналітико-синтетичні зв'язки при обробці будь-якої інформації, у кожному виді навчальної діяльності забезпечуються саме міжпівкульною взаємодією.

Для гармонізації роботи обох півкуль можна використати наступні вправи.

Млинці мої смачні й духмяні. *Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця) кладе долоні на стіл, почергово перевертає долоні. Потім одну руку стискає в кулак, а інша залишається лежати на столі. Пози рук міняються. Спочатку вправа виконується в уповільненому, а потім у прискореному темпі.

Павучок-лісовичок. *Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця) «плете павутину» – зігнутими в ліктях руками робить перехресні рухи до вух (права рука зверху), злегка стискаючи мочки вух вказівним і великим пальцями (права рука торкається лівого, ліва – правого вуха). Потім руки розпрямляються, школяр присідає. Підвівшись, робить перехресний рух, при цьому тепер ліва рука зверху. Вправа (перехрест, присідання, перехрест) виконується спочатку в уповільненому, а потім прискореному темпі. Варіантом виконання вправи, з метою прискорення темпу, може бути перехресне торкання до мочок вух і швидке переключення на плеск долонь перед грудьми (перехрест, плеск, перехрест).

Цирковий клоун. *Методичні рекомендації щодо проведення:* вправа виконується у швидкому темпі у кількох варіантах за ступнем ускладнення. Варіант 1. Учень (-иця) плескає руками перед грудьми, потім правою рукою торкається кінчика носа та правого вуха. Робить плеск. Теж саме виконує лівою рукою. Варіант 2. Школяр плескає руками перед грудьми, робить перехрест, торкається кінчика носа правою рукою і лівого вуха. Після сплеску змінює руки – торкається

кінчика носа лівою рукою і правого вуха. Варіант 3. Учень (-иця) плескає руками перед грудьми. Обома руками торкається кінчика носа, робить перехрест, торкається протилежних вух.

Диво-робот. *Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця) стоїть з витягнутими вперед руками, причому одна повернута долонею вгору, а інша – донизу. Варіант 1. Школяр починає марширувати, на кожен крок змінюючи положення долонь. Варіант 2. Зміна положення долонь відбувається через крок.

Цирковий канатоходець. *Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця) стоїть з опущеними руками. Перед ним (нею) проведена пряма лінія – це «канат» під куполом цирку, по якому він (вона) має пройти як справжній канатоходець, тягнучи носок. Варіант 1. Школяр робить крок правою ногою, одночасно піднімаючи ліву руку в сторону. Робить крок лівою ногою – піднімає праву руку, а ліву при цьому опускає. Варіант 2. Учень (-иця) робить те ж саме, але рухається по «канату» у зворотному напрямку, спиною вперед.

### **Формування різних видів ймовірного прогнозування**

Процеси сприймання та реалізації мовлення об'єднують передбачення наступних дій, або випереджувальне відображення, що проявляється по-різному, але відіграє надзвичайно важливу роль у набутті як загального життєвого досвіду, так і опануванні навчальною діяльністю, особливо школярами із тяжкими порушеннями мовлення. М. Жинкін акцентував увагу на тому, що у рецепції випереджувальне відображення проявляється в процесі ймовірного прогнозування, у продукції – випереджувального синтезу.

Як зазначає І. Зимня [7], *механізм випереджувального синтезу* є своєрідним регулятором специфіки побудови структурних компонентів мовних одиниць (склад, слово, фраза, речення), впливаючи на способи їх поєднання. М. Солобутіна вказує на те, що механізмом *ймовірного прогнозування* в мовленнєвій діяльності є передбачення майбутнього лексично, граматично та синтаксично правильно оформленого висловлювання, що ґрунтується на ймовірнісній структурі раніше набутого досвіду.

Слід зазначити, що *ймовірне прогнозування має дворівневу структуру*. На рівні змістових гіпотез здійснюється передбачення ходу розгортання комунікативного повідомлення та розвиток смислових зв'язків, а на рівні вербальних гіпотез реалізується передбачення їх конкретної вербалізації, а отже відбувається синхронне прогнозування змісту та вербальної форми.

Механізм ймовірного прогнозування є досить складним. Для правильного виконання завдання учень (-иця) має зрозуміти смисл

попередньої частини слова або речення, пропуску, проаналізувати фонетичні, морфологічні, лексичні, граматичні вимоги до пропущеної частини; за рахунок потенціалу довготривалої пам'яті актуалізувати мовні елементи, смислова сполучуваність яких з цим контекстом найбільш вірогідна; на рівні речення чи тексту граматично упорядкувати ці елементи і включити в парадигматичну схему. Ці операції передбачають наявність в учнів певного словникового запасу, сформованість лексичних умінь, пов'язаних з поєднанням мовних елементів, уміння розуміти простий текст; володіння основними граматичними структурами мови для побудови висловлювання. Пропонуємо завдання з розвитку невербального та вербального прогнозування на різних рівнях.

### ***Невербальне прогнозування на рівні складів***

Космічний мешканець. *Обладнання:* предметні зображення на позначення шкільного приладдя. *Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця) за завданням педагога має показати «інопланетянина» ті зображення предметів, які починаються чи закінчуються на певний склад. Педагогом пропонуються не тільки ті зображення предметів, які відповідають поставленому завданню, а й конфліктні. Назви предметів можуть містити такі пари звуків, які викликають утруднення в мовленні школяра. *Інструкція:* Покажи, будь ласка, зображення тих предметів, назви яких закінчуються на склад... ТА (карта, парта), КА (ручка, указка, книжка, дошка, лінійка, гумка, стругачка).

### ***Невербальне прогнозування на рівні лексем***

Наталочка-школярочка. *Обладнання:* предметні зображення (рюкзак, книжка, фрукти, дзеркало). *Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця) слухає початок словосполучення, яке написала Наталочка, та продовжує його, показуючи відповідне зображення. *Інструкція:* Покажи, будь ласка, зображення тих предметів, назви яких закінчують словосполучення: зручний... (рюкзак), цікава... (книжка), корисні... (фрукти), овальне... (дзеркало).

Слова-близнята. *Обладнання:* предметні зображення (шприц, їжак, ялинова гілка, голка для шиття; кулькова ручка, дверна ручка, ручка малюка; язик хворого, язички черевичків, zalивний язик, язик базіки; гайковий ключ, дверний ключ, скрипковий ключ). *Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця) має доповнити речення, розпочаті педагогом, словами-близнятами, показавши відповідні зображення. *Інструкція:* Покажи, будь ласка, зображення тих



предметів, назви яких повинні закінчити речення. *Зразки речень:*

1) Голка: Щоб укол був безболісним, в шприці повинна бути гостра... (*Голка*) На пишній ялинці безліч духмяних колючих... (*Голок*) Їжачка захищають від хижаків колючі... (*Голки*) Щоб зашити порвані

Дем'янком сині штанці, мама просилила синю нитку в... (*Голку*)

2) Ручка: Тепер всі школярі пишуть в зошитах кульковими... (*Ручками*)

На вхідних дверях до класу Даринчин тато замінив... (*Ручку*)

У малюка пухкенькі та чистенькі... (*Ручки*)

3) Язик (язичок): Лікар попросив хворого хлопчика показати... (*Язик*)

У черевичках прикриває ногу зручний... (*Язичок*)

Відмінною стравою для святкового столу є заливний... (*Язик*)

Ліза-цокотушка була гострою на... (*Язик*)

У церковному дзвоні не буде звуку без... (*Язика*)

4) Ключ: Тато ремонтував велосипед, а Петрик подавав йому гайковий... (*Ключ*)

Олег вже школяр і має від квартирних дверей власний... (*Ключ*)

На початку нотного стану часто стоїть скрипковий... (*Ключ*)

### **Невербальне прогнозування на граматично-значеннєвому рівні**

Помічник кухаря. *Обладнання*: предметні зображення (кошик з овочами, тарілка борщу, відро з грибами, мішки цибулі). *Методичні рекомендації щодо проведення*: Учень (-иця), допомагаючи кухареві

шкільної їдальні, продовжує розпочаті ним словосполучення, показуючи відповідні зображення: повний... (кошик), повна... (тарілка), повне... (відро), повні... (мішки). *Інструкція*: Покажи, будь

ласка, зображення тих предметів, назви яких повинні закінчити словосполучення.

*Невербальне прогнозування на морфологічному рівні*

Ми у лісі. *Обладнання*: предметні зображення (вовчик, вовк, вовчище; ведмедик, ведмідь, ведмедище; грибок, гриб, грибище; дубок, дуб, дубище). *Методичні рекомендації щодо проведення*: Учень

(-иця), «подорожуючи лісом», продовжує розпочаті педагогом речення, показуючи відповідні зображення. *Зразки речень*: **Варіант 1.**

Від своїх батьків засвоїв навички здобувати здобич молодий... (*Вовчик*)

Зграю водить за собою досвідчений... (*Вовк*)

Взимку самотній голодний і злющий-презлющий бродить по лісу старий... (*Вовчище*)

**Варіант 2.** Любить ласувати малиною молодий... (*Ведмедик*)

В швидкій чистій річечці вправно ловить рибу... (*Ведмідь*)

Навесні сонний і голодний виліз із барлогу величезний... (*Ведмедище*)

**Варіант 3.** Свої перші листочки підставляє сонечку маленький... (*Дубок*)

Щороку пригощає жолудями лісових мешканців... (*Дуб*)

Своїм розлогим гіллям закриває лісову галявину

від сонця могутній... (*Дубище*) **Варіант 4.** З-під кленового листочка виглядає маленький... (*Грибок*) Після теплого дощу з'явився під сосною міцний красень... (*Гриб*) На кручі над рікою на одній нозі у величезному капелюсі стоїть справжній... (*Грибище*)

### **Невербальне прогнозування на синтаксичному рівні**

*Допоможемо Миколці.* **Обладнання:** предметні картинки на позначення птахів (ластівка, шпак, лелека, папуга, сорока, дятел); транспорту (автобус, таксі, маршрутка, метро, фунікулер, катер), рослин (береза, сосна, каштан, бузок, комиш, соняшник). **Методичні рекомендації щодо проведення:** Учень (-иця) допомагає Миколці серед запропонованих вибрати потрібні зображення на позначення шкільного приладдя, перелітних птахів, транспорту, дерев, продовжуючи розпочаті педагогом речення шляхом показу відповідних картинок: Восени відлітають у вирій... (*Ластівки, шпаки, лелеки*) Вулицями міста їздять... (*Автобуси, таксі, маршрутки*) У парку ростуть такі дерева... (*Береза, сосна, каштан*)

### **Невербальне рецептивне прогнозування**

*Ква-ква-розмова.* **Обладнання:** картки-схеми слів. **Методичні рекомендації щодо проведення:** Учень (-иця), послухавши закличку, виконує завдання жабенят: в картки із написаним буквосполученням *ква* вписує в порожні клітинки слова, значення яких запропоновані педагогом в описових міні-загадках. **Змістова частина завдання:** Цей *ква* від спраги рятує. (*Квас*) Цей *ква* \_ \_ \_ \_ учень на дошці малює. (*Квадрат*) Ці \_ \_ \_ *ква*, *ква* \_ \_ \_ \_ на городі зростають. І разом у борщ потрапляють. (*Морква, квасоля*) Цей \_ \_ *ква* вас читати навчить. (*Буквар*) Цей \_ *ква* звук означає і мовчить. (*Буква*) Родина велика в *ква* \_ \_ \_ \_ цьому живе. (*Квартира*) А в цьому *ква* \_ \_ \_ *рибка-красуня* пливе. (*Акваріум*)

### **Вербальне прогнозування на фонологічному рівні**

*Непосидючий вітер.* **Методичні рекомендації щодо проведення:** Учень (-иця) виправляє слова, які «зіпсував» непосидючий вітер, здувши перший (останній) звук, називає слово цілком: ...овариш (Т), ...арета (К), ...ерерва (П); підручни... (К), кабіне... (Т), господи... (Р).

### **Вербальне прогнозування на рівні складів**

*«Хвостата мова».* **Методичні рекомендації щодо проведення:** Учень (-иця) слухає розповідь педагога про хлопчика Степанка, який зміг навчити свого папугу Пантю кільком словам і, приїхавши до бабусі, був здивований, чому свійські тварини вимовляють тільки один склад. Школяр «вчить тварин вимовляти слова»: 1) баранця – зі складом **бе:** бе-гемот, бе-гонія, бе-кон, бе-рег, бе-реза, бе-тон, бе-сіда,

бе-кас, бе-зодня, бе-рет, бе-резень; 2) козу – зі складом **ме**: ме-блі, ме-док, ме-даль, ме-дик, ме-дуза, ме-жа, ме-ліса, ме-льник, ме-моріал, ме-ню, ме-тал, ме-телик, ме-тро, ме-лодія, ме-ханік, ме-дунка, Ме-ланка; 3) корову – **му**: му-за, му-зика, му-ка, му-ліне, му-льтик, му-ляр, му-раха, му-ха, му-хомор, му-шля, му-шкет, му-зей; 4) курку – **ко**: ко-ала, ко-бза, ко-била, ко-бра, ко-ник, ко-жух, ко-за, ко-зак, ко-кос, ко-лесо, ко-лібри, , ко-ло, ко-лода, ко-лодязь, ко-лона, ко-лос, ко-ма, ко-лядка, ко-мар, ко-ра, ко-пиця, Ко-лобок, ко-лесо, ко-синка, ко-лія, ко-мандир, ко-маха, ко-лиска, ко-лисанка, ко-ліно, ко-валь, га-лушка, га-лявина, га-мак, га-чок, га-раж, га-лас; 6) курча – **пі**: пі-вень, пі-жама, пі-лот, пі-люля, пі-на, пі-нопласт, пі-петка, пі-ранья, пі-рат, пі-рога, пі-тон, пі-ца, пі-сок, пі-вонія, пі-на; 7) песика – **гав**: допома-гав, снови-гав, вибі-гав, натя-гав, оббі-гав, ля-гав, перема-гав, спостері-гав, збері-гав; 8) кота – **няв**: під-няв, обій-няв, підга-няв, га-няв, від-няв, зай-няв, від-няв, підрів-няв, промі-няв, розборо-няв, най-няв, вирів-няв, припід-няв, ку-няв, ли-няв, перей-няв, зага-няв; 9) свинку – **рох**: го-рох, по-рох, скомо-рох.

### ***Вербальне прогнозування на рівні лексем***

*Допоможемо Оленці. Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця), допомагаючи дівчинці Оленці влучно добирати слова, продовжує речення, розпочаті педагогом. *Зразки речень:* Варіант 1. Кожного дня нам листоноша приносить свіжу... (*газету*) Татусь щовечора читає в газеті свіжі... (*новини*) Бабуся завжди купляє в магазині свіжий... (*хліб*) Матуся слідкує за тим, щоб у Данилка завжди була свіжа... (*сорочка*) Варіант 2. На костюм три метри тканини... (*йде*) Школярі щоранку до школи... (*йдуть*) Ваш годинник точно... (*йде*)? Сьогодні цілісінький день сніг або дощ...(*іде*) Варіант 3. Тато подарував мамі... (*золоту*) обручку. У Петрикового дідуся... (*золоті*) руки. Олександр Петрович не тільки хороший лікар, а й людина, що має... (*золоте*) серце. У нашої бабусі... (*золотий*) характер.

### ***Вербальне прогнозування на граматично-значеннєвому рівні***

*Рудик. Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця) уважно слухає оповідання, яке читає педагог і вставляє пропущені кінцівки слів. Завдання можна виконувати з опорою на слух, написаний текст, з використанням ілюстративного матеріалу та без нього або з руховими підказками. *Змістова частина завдання:* Петрика однокласники по-доброму називали Рудиком, бо в нього було руде волосся і симпатичні руді веснянки. Рудик дуже багато балакав і робив це швидко-швидко, так, що ніби ковтав закінчення

слів. Ось послухай, що він сьогодні розповів: «Вчора я був у дельфінар... (іі) Там живуть дельфін... (і) Дельфін... (і) – морськ... (і) тварин... (і). Вони ма... (ють) св... (ою) мов... (у) і розумі... (ють) одне одн... (ого). Вон... (і) легк... (о) дресиру... (ються) і викону... (ють) різн... (і) вправ... (і). Розумн... (і) тварин... (і) багато раз... (ів) рятув... (али) люд... (ей), які тону... (ли). Відвід... (айте) дельфінар... (іі) – там дуже-дуже цікав... (о)!»

### **Вербальне прогнозування на морфологічному рівні**

Посадили ми дубочки. Методичні рекомендації щодо проведення: Учень (-иця) уважно слухає оповідання, яке читає педагог, і вставляє пропущені морфеми (префікси та суфікси). Завдання можна виконувати з опорою на слух, написаний текст, з використанням ілюстративного матеріалу та без нього, з руховими підказками. *Змістова частина завдання:* Дід... (усь) ...вів (по) своїх онуків Дмитр...а (ік) та Іван...а (к) на ...гулянку (про) до лісу. На галявині вирости молод...і (есеньк) ялин...и (очк), сос...и (онк), дуб...и (очк). А ось який велич...ий (езн) дуб...е (ищ)! А під ним – мал...ий (есеньк) молод...ий (есеньк) дуб... (очок). ...ховалось (за) серед лист...ів (очк) зажур...е (ен) малес...е (еньк) дерев...е (і). Дід... (усь) ...радівся (по) з Іван...ом (к) і Дмитр...ом (ік), і вони ...рішили (ви) ...копати (ви) дуб... (очок) і ...нести (від) його додому. Хлоп...и (чик) ...садили (по) дуб... (очок) у сад...у (к) і щоденно ...ливали (по) його. ...ростав (під) дуб... (очок) разом із хлоп...ами (чик) на радість дід...еві (ус), тат...і (к, ов) та мат...і (ус).

### **Вербальне прогнозування на синтаксичному рівні**

На планеті Навпаки. Методичні рекомендації щодо проведення: Учень (-иця) слухає розповідь педагога про планету Навпаки, де трапляються різні дива, та пропонує виправити зміст речень. *Зразки речень:* Діти почали спускатись з гори на санчатах, бо... завтра вже піде сніг. Хлопчик Антон часто купався в річці, тому в ній... вода стала теплішою. Корову напоїли молоком, тому... вона віддала все сіно дітям. На деревах пожовтіло і почало опадати листя, бо... прийшла весна.

### **Вербальне прогнозування на рівні тексту**

Бабусина казка. Методичні рекомендації щодо проведення: Учень (-иця) слухає розповідь педагога про бабусю, яка вже старенька та пам'ятає лише початок (кінець) казки, пропонує замість бабусі розповісти казку повністю.

### **Вербальне рецептивне прогнозування**

Серединки. Методичні рекомендації щодо проведення: Учень (-иця) читає слова (словосполучення, речення, текст), додаючи відсутню

середину з опорою на ілюстративний матеріал чи без нього. *Змістова частина завдання:* со...ка (ба, ро, лом, сис, піл, ліст, роч, піл, лян, сон); по...ка (душ, друж, сил, лич, річ, лін, роб, сад, криш); ко...ка (син, лис, роб, сар, мір, рів, няч, сич, пич, пій)

*Початки і хвости. Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця) читає слова (словосполучення, речення, текст), додаючи відсутню частину (початок, кінець) з опорою на ілюстративний матеріал чи без нього. **Варіант 1.** Зі спільною частиною: рак... (ета), ...рак (бат), (.т)рак...(тор), ...рак (г), ...рак (б). **Варіант 2.** З наявним початком: Роли... (ки), сире... (на), вогни... (це), бере... (зи), приро... (да), окуля... (ри), абет (ка). **Варіант 3.** З наявним кінцем: ...шут (пара), ...фон (теле), ...сипед (VELO), ...шкар (ши), ...зета (га), ...дарунки (пода).

### **Загальний розвиток психомовленнєвої діяльності**

#### **Аналіз умов проблемної ситуації**

Нова українська школа ставить перед здобувачами початкової освіти вимоги не лише у накопиченні окремих розрізнених знань, а насамперед у формуванні здатності застосовувати їх у нестандартних умовах. Тому для молодших школярів із важкими порушеннями мовлення надзвичайно важливо не лише за допомогою педагога визначати пізнавальні задачі, виокремлювати їх складові, розуміти зміст, а й самостійно здійснювати необхідні розумові операції для досягнення потрібного результату, вийти за межі наочно розглянутих ознак предметів і явищ оточуючої дійсності, а й виокремлювати та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Важливими *етапами (фазами) мисленнєвої діяльності* (О. Лурія) є: а) попереднє орієнтування в умовах завдання (часто причиною труднощів є нерозуміння запитання завдання чи недостатнє його розуміння); б) створення схеми (плану) його вирішення. Схема допомагає організувати та структурувати свою мисленнєву діяльність, цілеспрямовано виконувати запропоноване завдання; в) виділення способів вирішення, тобто відбір тих засвоєних знань і умінь, що необхідні для розв'язання певного завдання; г) порівняння результату з вихідним наміром чи умовою задачі з метою уникнення зайвих помилок просто через неухважність.

Пропонуємо кілька пізнавальних завдань для вироблення здатності аналізувати умови проблемної ситуації, виокремлювати значущі та несуттєві ознаки.

*В яку сторону їде автобус? Обладнання:* схематичне зображення автобуса. *Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця)

розглядає зображення автобуса та за завданням педагога визначає, у яку сторону їде автобус. Якщо школяр утруднюється з відповіддю, можна допомогти йому, поетапно запитуючи: «Що є в цього автобуса? Так, колеса, вікна. А чого немає? Що ще має бути? Де ж двері? Отже, автобус їде...» *Правильна відповідь:* Ліворуч, бо ми не бачимо дверей, через які входять і виходять пасажери.

*Малючок-домовичок. Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця) слухає історію-загадку педагога та пояснює чому головний герой робить саме так. Якщо школяр дає випадкові відповіді («тренується», «хоче схуднути», «відвідує друга на десятому поверсі»), йому потрібно пояснити, що його відповідь може бути і правильною, але він не враховує усіх даних історії, зокрема зріст головного героя. *Текст історії-загадки:* Домовичок живе на двадцятому поверсі. Щоранку, йдучи у своїх справах, він входить в ліфт, натискає кнопку і спускається на перший поверх. Повертаючись додому, він входить в ліфт, натискає кнопку і піднімається на десятій поверх, а далі їде пішки. Чому він не піднімається в ліфті на свій двадцятий поверх? *Правильна відповідь:* Домовичок маленького зросту, тому може дістати лише до десятої кнопки і змушений далі йти пішки.

*Чарівна скринька. Обладнання:* «чарівна скринька», предмети для відгадування, які вільно вміщуються в ній. *Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця) повинен (-на) відгадати, який саме предмет сховано у чарівній скриньці, задаючи педагогові 10 уточнюючих питань, які б звучали таким чином, щоб на них можна було відповісти лише словами «так» чи «ні». Предмети для відгадування можуть стосуватись конкретної тематики (наприклад, шкільне приладдя) чи бути заздалегідь розглянуті школярем.

### **Логічні задачі**

Логічне мислення лежить в основі розв'язання різного виду задач, з якими здобувачі початкової освіти зустрічаються в школі – рухових, оптико-просторових, математичних, граматичних. Елементарні прийоми логічного мислення найчастіше пов'язані з оперуванням одним судженням у прихованому вигляді. Наприклад, судження «Тополя вища за клен» дозволяє дізнатися, що «Клен нижчий за тополю». Далі логічні уміння зростають і пов'язані вже з оперуванням двома судженнями. Зокрема, на основі суджень «Тополя вища за клен. Клен вищий за горобину», можна зробити висновок, що горобина – найнижче дерево. Удосконалення прийомів логічного мислення дає змогу не лише зробити певні умовиводи, робити висновки із

запропонованих суджень, але й доводити правильність думки. Наприклад, судження «Тополя вища за клен. Клен нижчий за каштан. Клен вищий за горобину» дає змогу зробити висновок про таку градацію дерев за висотою: тополя, каштан, клен, горобина.

Завдяки розв'язанню логічних задач молодші школярі з тяжкими порушеннями мовлення легше можуть впоратись із завданнями з різних навчальних предметів, у них розвивається критичність, самостійність, кмітливість, здатність мислити послідовно, за законами логіки, поєднувати думки за певними правилами, засвоювати прості та складні види умовиводів, набуття навичок гнучкості думок, уміння оперувати стверджувальними та заперечувальними судженнями, удосконалюється швидкість реакції, вміння керувати власним психоемоційним станом у побутових і проблемних ситуаціях. Пропонуємо окремі зразки логічних задач.

*Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця) має розв'язати логічні задачі та визначити правильну відповідь.

Варіанти простих задач:

- Ранок – вечір, зима – ?
- а) холод; б) весна; в) сніг; **г) літо**; г) ліжі; д) санчата.
- Софійка та Марійка пекли пиріжки: хто з капустою, а хто з м'ясом. У Марійки не було пиріжків із м'ясом. Хто пік з капустою?
- а) Катруся; **б) Софіка**; в) Марійка; г) Світланка; г) Христинка; д) Поліна.
- В слові «БАК» переставили букви і вийшло слово «БКА». Аналогічна перестановка була в слові «ДУБ». Що вийшло?
- а) БДУ; **б) ДБУ**; в) УДБ; г) БУД; г) УБД; д) ДУБ.
- Рік назад Дмитрик був старший за Олега. Хто старший зараз?
- а) Максим; б) Олег; в) Іван; **г) Дмитрик**; г) Степан; д) Миколка.

Варіанти складних задач:

- На дошці написали слова кольоровими крейдочками:  
КЛУМБА            ПІСНЯ  
ПАРКАН МОРОЗ
- Червоне слово лівіше від зеленого, чорне – нижче синього і правіше від зеленого. Якого кольору слово «КЛУМБА»?
- а) червоний; б) синій; в) зелений; г) чорний; г) сірий; д) білий
- У слові «ЛИСТ» переставили букви і вийшло слово «СТЛИ». Така ж перестановка відбулась у слові «МОРЕ». Що вийшло?
- а) ОРЕМ; б) ЕРОМ; в) РЕМО; г) ЕМРО; г) ЕМОР; д) ОМЕР.
- Були яблука та груші. Деякі фрукти поклали в миску, деякі – в тарілку. Якихось було 2 кг, якихось – 3 кг, деякі фрукти були

стиглими, деякі – нестиглими. Спочатку поклали чи то яблука, чи то в миску. Далі – чи то в миску, чи то ті фрукти, яких було 2 кг. Потім – чи ті 2 кг, чи ті стиглі. Які фрукти були стиглими?

а) вишні; б) груші; в) сливи; г) яблука; ґ) абрикоси; д) черешні.

***Розуміння причинно-наслідкових зв'язків, формулювання умовиводів***

Мислення – це вища форма творчої активності людини. Саме завдяки мисленню ми здатні отримувати ті знання, що не можуть бути передані безпосередньо через органи чуттів.

Згідно з ученням О. Лурії *розуміння наукового тексту підручника* вимагає від дитини: 1) виділення складових елементів тексту і найбільш інформативних його частин; 2) співставлення цих частин між собою (для цього вони зберігаються в оперативній пам'яті); 3) формулювання висновку за результатами співставлення; 4) складання короткої схеми, яка відображає в логічній формі основний зміст навчального матеріалу, що вивчається.

*Хочеш вір, хочеш – не вір. Підготовча робота:* 1. *Експериментальна діяльність.* Учень садить у горщик квасолинку та спостерігає за послідовністю її розвитку в структурі: квасолинка → росточок → стебло → квіточка → стручок. 2. *Позакласне читання:* «Як сорочка в полі виросла» К. Ушинського; «Казка про хліб» Н. Красоткіної. *Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця), почувши три (чотири) слова, вибудовує з них логічний ланцюжок у відповідній послідовності. *Закличка:* Хочеш вір, хочеш – не вір, хочеш – сам (-а) перевір. *Змістова частина завдання:* Квіточка – вишня – компот; ікринка – пуголовок – жабка; бавовна – нитки – тканина – сукня; глина – цегла – будинок; вівця – вовна – пряжа – светр; яйця – лялечка – гусинь – метелик.

*Допоможемо Петрику. Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця) має допомогти Петрику продовжити речення, розпочаті педагогом, роблячи відповідні умовиводи. *Змістова частина завдання:* Поети пишуть вірші. Тарас Шевченко писав вірші, отже він... (*поет*) Вітаміни – це речовини, потрібні людині для росту і розвитку. Отже, щоб рости і розвиватися, потрібні... (*вітаміни*) Екскурсовод водить гостей міста по історичних місцях. Микола Андрійович також знайомить гостей з історією міста, отже він... (*екскурсовод*) Дівчинка ходить в платтячку із бантиками в косичках. Ця дитина – в платтячку і з бантиками, отже це... (*дівчинка*) Все тіло птаха покрито пір'ям. Ця істота також покрита пір'ям, отже це... (*птаха*) Різьбяр по дереву вирізує різні предмети і візерунки. Борис Іванович також вмів все вирізувати з дерева, отже він... (*різьбяр*)



Взимку тріщать морози, все покрито снігом. Вже цілий місяць морозно, кругом лежить сніг, отже зараз... (*зима*)

Верткий Максимко. *Методичні рекомендації щодо проведення*: Учень (-иця) допомагає верткому неуважному Максимкові встановити логічну послідовність подій в тексті, переставивши речення в потрібному порядку. Запропоновані речення можна написати на окремих картках чи одне під одним. *Мотиваційна складова*: Вчитель повідомив учнів, що зараз вони писатимуть переказ. Прочитав текст і всі учні почали старанно працювати, тільки Максим вертівся за партою. Тому у нього ось що вийшло... *Змістова частина завдання*: Шпачок весело заспівав (8) Андрійко відняв у kota пташку (3) Андрійко випустив пташку у вікно (7) Крило швидко загоїлось (6) До кімнати забіг кіт Чудик (1) Шпак жив у Андрійковій кімнаті (5) В зубах він тримав шпака (2) У неї було поранене крило (4)

### ***Розвиток логічного мислення та комбінаторики***

В умовах Нової української школи зростає вага загальнологічних мисленневих умінь учнів, адже під час засвоєння шкільних знань рівень мислення потребує більшого ступеня абстракції, вищих форм узагальнення, вміння відволікатися від несуттєвих, другорядних ознак і виділяти найголовніше, аналізувати, порівнювати інформацію. Особливо важливими є вербальний супровід виконуваних мисленневих дій, здатність розповісти про хід власних думок, довести правильність чи хибність запропонованих міркувань. Для молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення саме опора на власний емпіричний досвід дає змогу активізувати розвиток вербальних форм логічного мислення.

Причина, явище і наслідок. *Методичні рекомендації щодо проведення*: Учень (-иця) слухає розповідь учителя, намагаючись виокремити причину, явище та наслідок. Після цього, почувши фрази, запропоновані вчителем, озвучує можливий наслідок подій. *Мотиваційна складова*: Вчитель дав учням домашнє завдання написати твір на тему «Причина, явище і наслідок». Він детально розповів, як це зробити, але Ігор не слухав, тому нічого не запам'ятав. Хлопчик прийшов додому, розгорнув зошит та не зміг нічого пригадати з того, про що розповідав учитель. Так і пішов назавтра до школи з невиконаним завданням. *Змістова складова*: Випадково насипати в чай солі – ... (*чай солоний*) Вийти на тонкий лід – ... (*можна провалитись*) Дразнити незнайомого пса – ... (*може вкусти*) Гуляти з м'ячем біля дороги – ... (*попадеш під машину*) Змішати білу та червону фарби – ... (*буде рожева*) Забути виконати домашнє завдання – ... (*буде соромно*) Посадити пташеня в клітку – ... (*може загинути*)

*Леся-помічниця.* Методичні рекомендації щодо проведення: Учень (-иця) слухає розповідь педагога про Лесю-помічницю, яку мама навчала всьому, бо хотіла щоб донечка якомога більше знала і уміла. Школяр має запропонувати варіант дії у відповідь на кожен фразу-запитання педагога: «Як можна дізнатися, чи...?» *Змістова складова:* Чи готова запіканка? – ... (*проколоти її паличкою*) Чи підходять за розміром черевики? – ... (*приміряти*) Чи свіжа ця риба? – ... (*подивись на зябра*) Чи цікава книжка? – ... (*прислухатись до порад*) Чи варто йти до школи в неділю? – ... (*ні, бо це вихідний*) З чим пірижок? – ... (*відкусити шматочок*)

*Добре – погано.* Методичні рекомендації щодо проведення: Учень (-иця) слухає розповідь педагога про пригоди Робінзона Крузо, розглядає порівняльну таблицю (див. табл. 1) та знаходить позитивне та негативне в одних і тих самих подіях на безлюдному острові. *Мотиваційна складова:* Коли Робінзон Крузо потрапив на безлюдний острів, він не злякався небезпек, які очікували на нього. Чоловік проявляв наполегливість, силу волі, працелюбність і оптимізм, які допомогли йому вижити. Для цього він в кожній негативній ситуації став знаходити щось позитивне.

Таблиця 1

**Міркування Робінзона про негативне та позитивне в його житті**

<i>Погано</i>	<i>Добре</i>
Я потрапив на безлюдний острів і в мене немає жодної надії на порятунок	Але я залишився живим, хоч міг потонути, як всі інші члени команди
Я віддалений від інших людей, я тут зовсім самотній	Проте я не помер з голоду і не загинув у цій пустелі
Я не можу захистити себе, якщо на мене нападуть злі люди чи хижі звірі	Але тут немає ані людей, ані звірів, і я можу вважати себе щасливим, що мене не викинуло на берег Африки, де стільки жаклих хижаків
Мені ні з ким перемовитись й словом, нікому підбадьорити та втішити мене	Але я встиг зробити запаси, необхідні для життя, і забезпечити собі прожиток на тривалий час

*Змістова складова:* 1) Листопад: негативне – дерева стануть великими, робиться сумно; позитивне – можна милуватись незвичним танцем падолисту, листя вберігає землю від морозу; 2) Дощ: негативне – можна намокнути і застудитись, поєднуючись із землею, стає брудом; позитивне – напуває рослини, зволожує землю, змиває пил з предметів живої та неживої природи; 3) Сонце: негативне – можна отримати

тепловий удар, опік, висушує водойми, гинуть рослини; позитивне – дає світло, тепло, сприяє росту рослин, можна засмагати, заряджає сонячні батареї.

### ***Подолання стереотипії мислення***

Формування стереотипії під час шкільного навчання відбувається постійно – це і виконання вправ за певним алгоритмом, і розв'язання задач за схемою, і виконання поробок чи малюнків згідно з технологічною картою, і переказ тексту за певним планом тощо. Водночас розвиток гнучкості і критичності мислення, здатності швидкого пошуку нестандартних рішень має надзвичайно важливе значення не лише для результативної навчальної діяльності, а й життя загалом.

***Талановиті пальчики.*** *Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-ця) слухає розповідь педагога, що завдяки фантазії будь-який, здавалось би вже непотрібний, предмет можна перетворити в інший – цікавий і корисний. Школяр фантазує, що можна виготовити з того чи іншого вже непотрібного предмета. ***Змістова складова:*** Картонний пакет з-під молока – годівничка, скарбничка, підставка під ручки, іграшки, ваза. Футлярчик з кіндер-сюрпризу – веселий чоловічок, ялинкові прикраси, маракас, брязкальце, квіти, звірята, бджілка, масажер, футлярчик, брелок для ключів. Рукавички – гра «Сім'я», атрибути для ігор-драматизацій, тіньового театру, птахи, звірята, м'які іграшки. Коробочки з-під «Тік-таку» – футлярчики для зберігання робочої частини зубної щітки, навушників, дрібного канцелярського приладдя (скріпки, кнопки), бісеру, спецій, стругачки для олівців.

### ***Розвиток мнестичних функцій***

Під час шкільного навчання розвиток пам'яті відбувається шляхом від мимовільного запам'ятовування почутої інформації до довільного запам'ятовування, тісно пов'язаного з мисленням, оснований на осмисленні засвоюваного матеріалу. Перед здобувачами початкової освіти постає необхідність довільного запам'ятовування. Спочатку домінує механічне запам'ятовування, яке поступово переходить до смислового. Згодом смислова пам'ять набуває опосередкованого логічного характеру.

У молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення найбільше страждає слухомовленнева пам'ять, тому, при роботі з ними, доцільно спиратися на зорову пам'ять, підкріплюючи слуховий стимул картинкою чи зоровим образом, на мислення (запам'ятовування за допомогою логічних зв'язків), оптико-просторові відношення (структуруючи навчальний матеріал у просторі).

Розвиток психомовленневої діяльності учнів початкової ланки тісно пов'язаний із грою, адже емоційна залученість до виконання завдання, використання гумору забезпечує природне зростання

рівня працездатності, запам'ятовування, сприяє появі мотивації до виконання певної діяльності, а отже – підвищенню ефективності роботи школяра.

***Детектив.** Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця) слухає розповідь педагога про злочин і, з метою кращого запам'ятовування, відповідно до змісту на аркуші паперу робить схематичні замальовки. Потім, користуючись власними символами-підказками, переказує оповідання. *Змістова складова:* Серед темної ночі один незвичайний злочин забрався до власної квартири і викрав 1 ноутбук, 8 черевиків, 3 сорочки, 6 ложечок і 2 каштани. Наступного дня все це він продав. Повернувшись додому, незвичайний злочин побачив, що його квартиру обікрали. Не розібравшись у чому справа, він написав заяву у поліцію.

***Кмітливі сестрички.** Методичні рекомендації щодо проведення:* Учень (-иця) слухає двослівне речення, промовлене педагогом, і, щоразу повторюючи його з самого початку, додає по одному слову. *Мотиваційна складова:* В школі додому дали завдання придумати речення «ланцюжком» – щоразу додаючи по одному слову. Двом сестричкам Надійці та Софійці не хотілось виконувати завдання, адже вони дуже люблять малювати і їм хотілось малювати і тепер. Дівчатка порадилися і вирішили поєднати малювання з виконанням завдання та робити це почергово. *Змістова складова:* Софійка: Ми малюємо. Надійка: Ми малюємо в альбомах. Софійка: Ми малюємо в альбомах після уроків. Надійка: Ми малюємо в альбомах після уроків в школі. Софійка: Ми малюємо в альбомах після уроків в школі олівцями. Надійка: Ми малюємо в альбомах після уроків в школі олівцями та фарбами. Софійка: Ми малюємо в альбомах після уроків в школі олівцями та фарбами тварин. Надійка: Ми малюємо в альбомах після уроків в школі олівцями та фарбами тварин Африки.

### **Висновки**

За результатами апробації логопсиходіагностичної методики вивчення пізнавального розвитку учнів початкової ланки були визначені механізми специфічних мовленнєвих розладів, що дало змогу розробити психолінгвістичні дидактичні технології подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з ТПМ.

Нами було запроваджено поняття «метакогнітивні стратегії в освіті дітей з особливими мовленнєвими потребами». Метакогнітивна стратегія є непрямую. В ній освіта трактується як всебічний розвиток особистості, коли за допомогою ефективного педагогічного впливу відбувається безпосереднє усвідомлення молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення рівня

своєї активності та самостійності в навчанні, підтримання позитивного та відповідального відношення до освітнього процесу і компенсаційної роботи, усвідомленого ставлення до рідної (української) та експериментального – до іноземної мов.

Нами проаналізовано види та складові моделювання в освітньому процесі. Це дало змогу показати як з теоретичних, так і практичних позицій, що психолінгвістичне моделювання мовлення молодших школярів із ТПМ передбачає вивчення української мови як системи спочатку на інтелектуальному рівні, здійснюючи оперування зоровими опорами на позначення мовних одиниць (фонем, графем, лексем, морфем тощо), а згодом на рівні свідомості, користуючись уже уявними моделями. Було доведено: психолінгвістичне моделювання відбувається у взаємозв'язку специфічних і неспецифічних пізнавальних процесів, емоційно-мотиваційної складової, рухової сфери, динамічно-мовленнєвого компоненту мовленнєвої діяльності, фонетико-фонематичної, лексичної, морфологічної, граматичної та синтаксичної складових.

Правильно продумані та ефективно впроваджені спеціальна навчально-виховна та корекційно-розвиткова складові дадуть змогу учням з особливими освітніми потребами, зокрема з важкими порушеннями мовлення, на засадах рівності та доступності, взаємної довіри, толерантності і взаємоповаги повноцінно здобувати освіту у Новій українській школі.

### Література

1. Концепція Нової української школи URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczziya.html>
2. Рібцун, Ю. В. (2020). Учні початкових класів із важкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток. Львів : Світ.
3. Гуманітарна політика Української держави в новітній період : моногр. / за ред. С. І. Здіорука (2010). К. : НІСД.
4. Щедровицький, Г. М. (2005). Мышление – Понимание – Рефлексия. М. : Наследие ММК.
5. Рібцун, Ю. В. (2020). У країні Веселкових звуків. *Альбом учителя-логопеда*. Ч. 2. X. : Видавнича група «Основа».
6. Рібцун, Ю. В. (2019). Я учуся розмовляти : навч.-метод. комплект : логопедичний альбом з розвитку мовлення дошкільників 3–6 років. Київ : Генеза.
7. Зимняя, И. А. (2001). Лингвопсихология речевой деятельности. Воронеж : НПО «МОДЭК».

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-33>

**Чупахіна С. В.**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри теорії та методики дошкільної  
і спеціальної освіти*

*Державний вищий навчальний заклад  
«Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
м. Івано-Франківськ*

**Стинська В. В.**

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
імені Богдана Ступарика*

*Державний вищий навчальний заклад  
«Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
м. Івано-Франківськ*

## **ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ**

*У дослідженні проаналізовано теоретичні засади підготовки та готовності учителів-логопедів до використання цифрових технологій в корекційно-розвитковій роботі з різними категоріями дітей з ООП; обґрунтовано особливості використання означених технологій задля оптимізації колекційного впливу на розвиток дітей з порушеннями.*

*Актуальним аспектом започаткованого дослідження визнано вдосконалення системи роботи учителів-логопедів засобами ЦОР, їх готовність до використання сучасних цифрових технологій.*

*Доведено, що розв'язання освітніх та корекційних завдань комп'ютерними засобами навчання потребує урахування індивідуальних можливостей і корекційно-розвиткових потреб дитини за принципом потрібної взаємодії: педагог – комп'ютер – дитина.*

*Використання вчителями-логопедами цифрових освітніх ресурсів під час занять розширює простір для реалізації можливостей кожної дитини, робить корекційні впливи успішними й комфортними, особистісно зорієнтованими і мобільними, відтак оптимізує процес корекційно-розвиткової роботи загалом.*

*Встановлено, що у сучасних умовах інформатизації використання цифрових технологій в корекційному процесі стає невід'ємною частиною роботи з дітьми з особливими потребами, а готовність учителів-логопедів до використання ЦОР у професійній діяльності є інтегративним утворенням особистості, що дозволяє фахівцям в галузі освіти продуктивно послуговуватись означеними ресурсами під час вирішення професійних завдань, удосконалювати власний досвід і розширювати межі корекційно-компенсаторного впливу.*

### **Вступ**

Впродовж останніх двадцяти років у галузі освіти відбулися суттєві зміни. Зокрема, значно розширено спектр засобів навчання: як у доповнення до традиційних упроваджуються мультимедійні засоби, що інтегрують звичайний текст зі звуком, графікою, відео, анімацією тощо. Сучасні світові перетворення в освіті спрямовано на оновлення змісту, структури, методів навчання, які спроможні задовольнити потреби кожного учасника освітнього процесу, відкривши доступ до навчання тим, хто раніше не мав такої можливості.

Задля кращого розуміння проблем дослідження вважаємо за доцільне уточнити основні терміни та обґрунтувати їх основні складові.

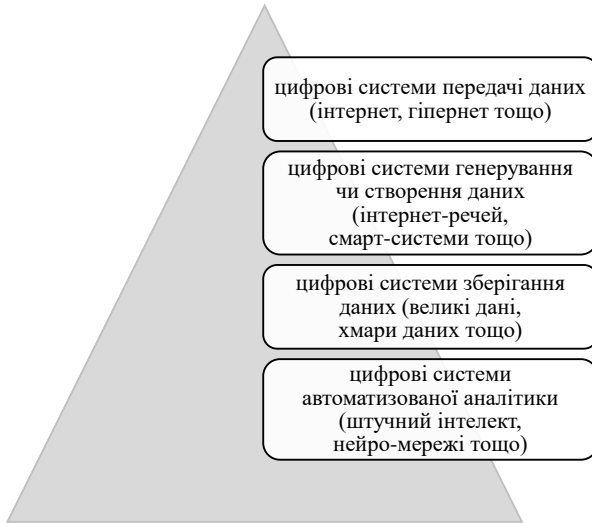
Отож, цифрові технології це сукупністю чотирьох основних складових, які є взаємопов'язаними та взаємозумовленими (рис. 1) [9].

Цифрові освітні ресурси (ЦОР) – навчальні, наукові, інформаційні, довідкові дані та засоби, які представлено в мережі Інтернет (хмарних сховищах, цифрових сервісах тощо), доступ, управління і відтворення яких здійснюється за допомогою цифрових сервісів задля організації повноцінного та ефективного освітнього процесу [9].

Широке використання цифрових технологій, спрощений доступ до глобальних мереж, зокрема Інтернет, дозволяє стверджувати [17]:

– процес навчання поступово стає незалежним від фізичного розташування його суб'єктів;

- кількість і різноманітність ресурсів, доступних усім у вільний час, суттєво зростає;
- локус контролю в ініціації навчального процесу відійшов дітям: вони самі здатні ініціювати процес у будь-який зручний для них час, у будь-якому місці.



**Рис. 1. Основні складові цифрових технологій**

Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для збирання, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності [9].

Використання можливостей означених технологій сприяє успішному вирішенню багатьох важливих завдань навчання та виховання й різних категорій дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Важливою умовою якісної підготовки фахівців в галузі освіти до роботи з дітьми з особливими потребами є використання цифрових технологій та ознайомлення з можливостями підтримки навчання різних категорій дітей з порушеннями розвитку в освітньому середовищі закладу. Завдяки цьому суттєво розширюються освітні можливості педагогічної діяльності, систематично забезпечується



безперешкодний доступ до професійно-педагогічної та навчальної інформації. Цифрові технології як компенсаторний, комунікаційний та дидактичний засіб оптимізує організацію навчально-виховного процесу дітей з ООП, забезпечуючи доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у форматі, прийнятному для всіх учасників освітнього процесу.

Компенсаторна функція означених технологій передбачає технічну підтримку таких традиційних видів навчальної діяльності дітей, як читання та письмо, лічильна діяльність, пропедевтика геометрії, ознайомлення з природою тощо. Використання технологій, частково компенсуючи чи заміщуючи відсутність природних функцій, спрощує дітям з ООП доступ до дидактичних матеріалів. Як комунікаційний засіб пропонувані технології оптимізують процес спілкування або ж роблять його можливим, створюючи для усіх учасників зручні умови та забезпечуючи альтернативні форми їх комунікації. Використання цифрових освітніх ресурсів (ЦОР) як дидактичного засобу стає дієвим інструментом в навчанні, що уможлиблює переосмислення традиційних підходів до освіти і викладання загалом [10].

Зважаючи на те, що цифрові технології набули активного застосування в освітній галузі, професійно важливою якістю педагогів стало підвищення інформаційної культури, самоосвіта та саморозвиток задля підтримки їх фахової відповідності вимогам сучасної школи. Опанування знаннями і вміннями виконання педагогічних завдань засобами ЦОР посіли важливе місце в змісті професійної підготовки фахівців в галузі освіти, що стало предметом активного наукового вивчення [11].

### **1. Теоретичні засади підготовки та готовності учителів-логопедів до використання цифрових освітніх ресурсів в практиці роботи**

Актуальність використання в освітньому процесі засобів цифрових технологій аргументується в наукових працях таких сучасних учених, як В. Биков, Ю. Горошко, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, С. Раков, Ю. Рамський, О. Спінін, Н. Морзе та ін. Шляхи формування вмінь застосовувати означені технології у освітньому процесі проаналізовано в наукових дослідженнях М. Жалдака, Ю. Машбиця, В. Монахова, С. Семерікова, О. Співаковського, Ю. Триуса І. Федоренка та ін. Предметом наукового пошуку Р. Гуревича, В. Кухаренко, А. Литвина, стало використання

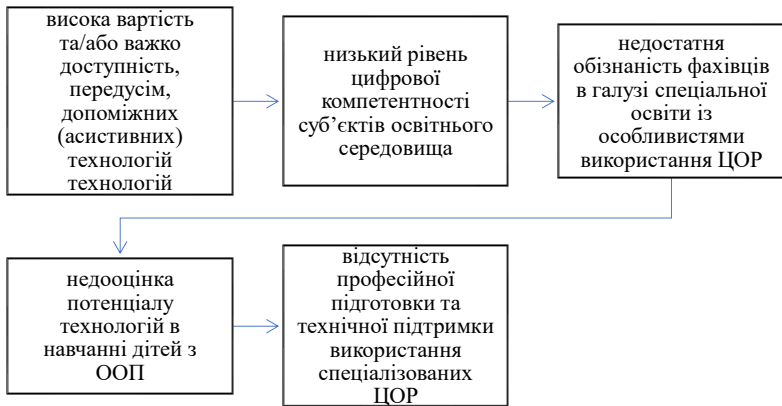
комп'ютерної техніки в професійній підготовці майбутніх фахівців в галузі освіти. Психолого-педагогічні проблеми використання ЦОР для підтримання навчально-пізнавальної діяльності учнів обґрунтовано в працях В. Беспалька, М. Жалдака, К. Коліна, Ю. Машбиця, І. Роберт, В. Сластьоніна, М. Смульсон, Н. Тализіної. Вчені А. Гета, В. Заїка, В. Коваленко, Ю. Носенко та ін. аналізують сучасні технічні засоби підтримки різних форм навчання, розкриваючи теоретико-практичні засади інформатизації освітнього процесу та визначають можливості використання технологій у навчанні та вихованні дітей з особливими потребами в сучасних закладах освіти.

Серед українських дослідників не має узгодженості щодо оцінки значення використання цифрових технологій у освітньому процесі закладу. Серед застережень щодо впровадження означених технологій дослідниками виокремлено не виваженість та педагогічну невмотивованість використання цифрових технологій в освітньому процесі, що може призвести до зниження міжособистісної комунікативної функції навчального процесу загалом. Проблемним аспектом учені також вважають, що в такий спосіб зменшується контроль учителя за перебігом та результатами навчальної діяльності учнів, а також знижується зосередженість уваги на об'єкті вивчення. Водночас негативною тенденцією стає те, що знецінюється творча активність та ініціативність учнів, оскільки засобами ЦОР формується здатність до алгоритмічної діяльності.

Методологічною та теоретичною основою дослідження є теорія про сутність і закономірності розвитку дітей з особливими освітніми потребами (В. Бондар, Л. Виготський, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Синьов, М. Ярмаченко); теоретичні положення спеціальної педагогіки щодо різних видів дизонтогенезу дитини, принципів та технологій його корекції та компенсації (Ю. Бондаренко, В. Лубовський, О. Лурія, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.); дослідженнях з проблем інформатизації освіти та формування у педагогів відповідної компетентності (В. Биков, І. Булах, Р. Гуревич, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, Г. Кедрович, В. Ключко, О. Легкий, Н. Морзе, Ю. Рамський, І. Федоренко).

Аналізуючи сучасний стан упровадження цифрових технологій в закладах освіти з інклюзивною формою навчання, М. Заїка, В. Коваленко, Ю. Носенко називають низку проблемних аспектів застосування технологій як засобів підтримки навчання дітей з ООП (рис. 2) [10, с. 30].

Як доводять дослідження сучасників, за допомогою ЦОР значно покращується управління освітнім процесом, підвищується його педагогічна ефективність. З цією метою необхідно враховувати дидактичні властивості та функції вивчення самих технологій, а також напрямки дидактичної організації такого навчання» [3].



**Рис. 2. Проблемні аспекти використання цифрових технологій як засобів навчання та корекції різних категорій дітей з ООП**

Зважаючи на те, що сучасні тенденції розвитку освіти відповідають запитам і умовам інформаційного етапу в цивілізаційному поступі людства, професійна підготовка фахівців у будь-якій галузі стає неможливою без оволодіння цифровими технологіями. Відповідно в освітній теорії та практиці формуються новітні підходи до фахівців, відповідальних за виховання та навчання зростаючого покоління. Перед сучасним педагогом постало завдання не лише доносити знання своїм учням, а й формувати в них здатність оволодівати необхідною навчальною інформацією. Відтак ЦОР сприяють забезпеченню освіти дітей, насамперед уможливають відповідність педагогічним методам їх застосування в освітньому процесі, актуалізують не переклад традиційної методики на мову програмування, а передбачають розробку кардинально нової технології навчання шляхом комп'ютеризації та інформатизації всіх ланок освітньої системи [12].

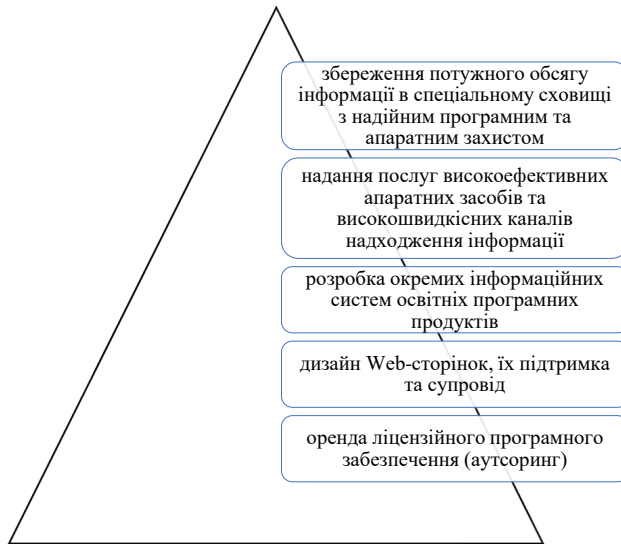
Доцільність застосування цифрових технологій в професійно-педагогічній підготовці вчителів-логопедів аргументується тим, що діяльність у галузі освіти вимагає від них здатності генерувати та практично втілювати новітні ідеї, моделювати освітній процес, уміння послідовно само розвиватися. Застосування ЦОР є важливим структурним компонентом якісної підготовки майбутніх освітян, які спроможні виконувати професійні обов'язки відповідно до основоположних принципів компетентнісного та інноваційного підходів. Формування їх вміння використовувати пропоновані технології у розв'язанні професійних завдань визнано важливим напрямком державної політики, що відображено в Законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», Концепцією «Нова українська школа» [7, с. 168].

Окремими напрямками застосування цифрових технологій в освіті, на думку учених (О.Гриб'юк, В.Дем'яненко, М.Жалдак, Ю.Запорожченко, Т.Коваль, Г.Кравцов, Г.Лаврентьева, В.Лапінський, С.Литвинова, М.Пірко, М.Попель, К.Скрипка, О.Співаковський, В.Татауров, М.Шишкіна), є забезпечення практичної реалізації змісту навчання; контроль за якістю знань і умінь на різних його етапах; створення навчально-методичного забезпечення та різних форм самостійної аудиторної та позааудиторної роботи (рис. 3).



**Рис. 3. Структурні компоненти цифрових технологій в освіті**

Фахівці в галузі інформатизації освіти М. Кадемія та І. Шахіна розглядають інтернет-технології як інтегровану систему технологічних методів і програмно-технічних засобів задля пошуку, обробки, зберігання та відображення інформації (рис. 4) [3].

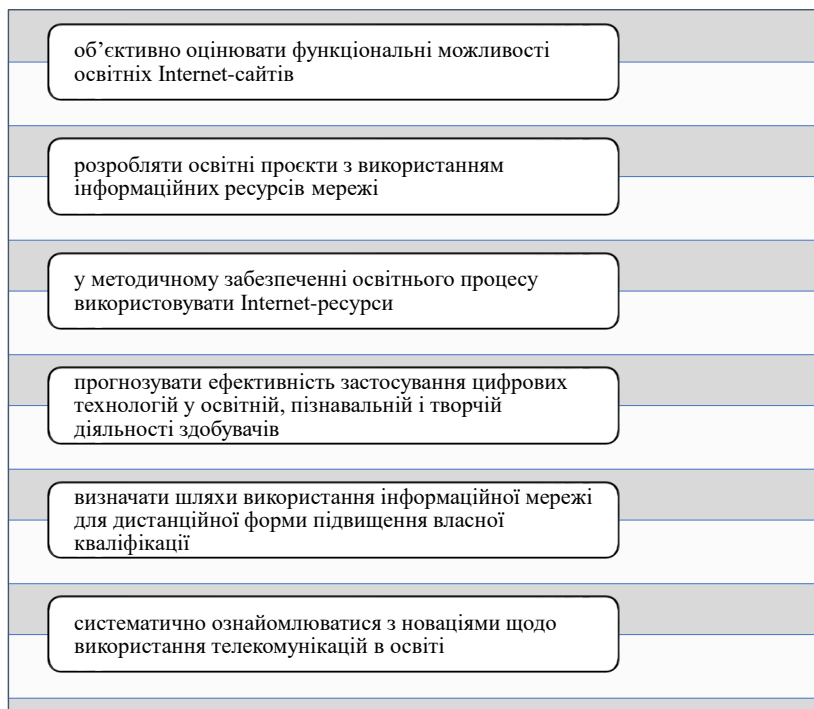


**Рис. 4. Функції інтернет-технологій в освіті**

Вагомості в інформатизації освітнього простору закладів набувають комп'ютерна комунікація, яка створює електронне інформаційне середовище для роботи педагогів і здобувачів. Комп'ютер як універсальний засіб обробки інформації дозволяє суб'єктам освітнього процесу користуватися професійними текстовими та графічними редакторами, електронними таблицями, базами даних тощо. Створення внутрішньої локальної комп'ютерної мережі закладу призначено для використання в освітньому процесі комп'ютерного зв'язку. Водночас, як зауважують фахівці, локальна мережа є вагомішою для освітнього процесу, аніж наявність доступу до глобальної мережі, оскільки створює умови для функціонування єдиного інформаційного середовища [11].

На думку О. Крапівіної, інформатизація освітнього процесу професійної підготовки здобувачів вищої освіти зумовлює вимоги до навчально-методичної роботи викладачів. Для використання

цифрових технологій у педагогічній діяльності науково-викладацький склад має опанувати навичками пошукової та інформаційно-аналітичної діяльності та вміннями застосовувати інновації в освіті задля організаційно-педагогічної взаємодії. Вченою виокремлено професійно важливі якості викладачів в сучасному інформаційному освітньому просторі (рис. 5) [7, с. 210].



**Рис. 5. Уміння викладачів у сучасному інформаційному освітньому просторі**

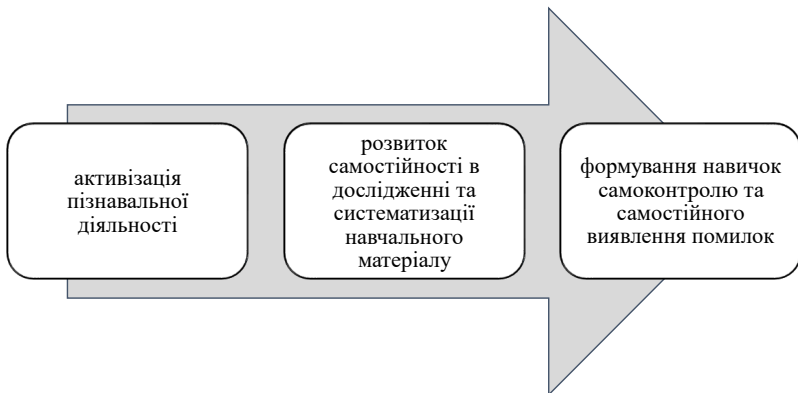
Інформатизований освітній процес на відміну від традиційної форми професійної підготовки створює абсолютно нові можливості для здобувачів насамперед шляхом доступу через Інтернет до електронних курсів, незважаючи на час та місце перебування тих, хто навчається.

За таких умов навчання характеризується гнучкістю, тривалістю, послідовністю вивчення тематичних блоків, можливістю самостійного

вибору матеріалу відповідно до власних інтересів, запитів і потреб. Серед переваг інформатизованого освітнього процесу для професійно-педагогічної підготовки експерти визначають можливість для майбутніх фахівців саморозвитку та самовдосконалення, а також їх об'єктивної оцінки набутих знань і умінь [3].

Із розвитком хмарних технологій, які науковці вважають вагомим засобом модернізації освітнього процесу, пов'язуються можливості підвищення ефективності функціонування освітньої системи загалом. Важливим показниками рівня ефективності інноваційно-освітнього середовища ЗВО стає доступність для здобувачів якісних засобів та ресурсів [10, с.30].

Фахівці визначають різноаспектні дидактичні можливості застосування цифрових технологій в професійно-педагогічній підготовці педагогів (рис. 6) [11].

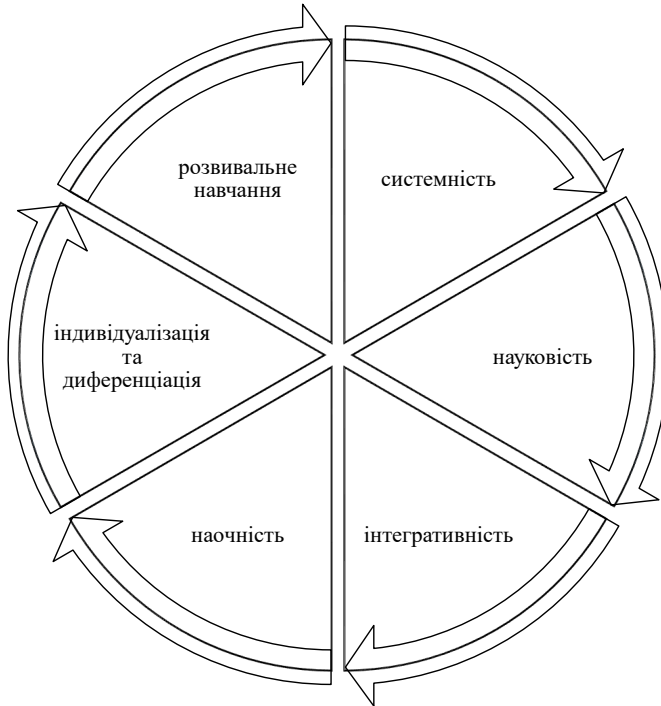


**Рис. 6. Дидактичні можливості цифрових технологій в професійно-педагогічній підготовці педагогів**

З урахуванням означених можливостей комп'ютер стає поліфункціональним пристроєм: джерелом навчальної інформації, наочним приладдям (з можливістю мультимедіа), тренажером та засобом телекомунікації.

Використання цифрових технологій оптимізує готовність педагогів до роботи в з дітьми з ООП, однак ефективність означеного процесу реалізується за умови системного впровадження технологій в традиційні методики навчання як в спеціальній освіті, так і в інклюзивному навчання [7].

Погляди науковців щодо застосування цифрових технологій і традиційних засобів навчання у взаємодії зводяться до розуміння того, що означений процес має керуватися загальноновизнаними дидактичними принципами (рис. 7) [7].



**Рис. 7. Загальнодидактичні принципи застосування цифрових технологій в освіті**

За визначенням фахівців ЮНЕСКО, E-Learning (Electronic Learning) включає навчання за допомогою Інтернет та мультимедіа. Поняття «E-learning», означаючи систему електронного навчання, синонім електронного, дистанційного навчання, а також як форма навчання з використанням комп'ютерів, мережеве навчання, віртуальне навчання. Суттєвою перевагою означеної технології експерти вважають довільний вибір користувачем зручного місця і часу для навчання. Також визначено, що завдяки технології E-Learning реалізується особистий вибір оптимально зручного способу засвоєння



знань; забезпечується можливість постійного контакту з викладачами, а також здобувачі навчаються за індивідуальним графіком задля економії часу, матеріальних та моральних ресурсів [16].

Від використання цифрових технологій у професійній підготовці педагогів безпосередньо залежить рівень сформованості їх готовності до впровадження в роботу спеціальних комп'ютерних програм, необхідних для вирішення професійно-педагогічних завдань [13]. Здобувачів вищої педагогічної освіти в процесі свого навчання усвідомлюють і пересвідчуються на практиці, що ЦОР важливі і доцільні у роботі, усвідомлюють доцільність їх використання як дидактичних засобів для реалізації індивідуального підходу в навчальній діяльності дитини з ООП. Освітній контент в означених умовах може поширюватися у різних форматах – тексту на веб-сторінках, цифрових аудіо та відео, анімації, середовищ віртуальної реальності тощо.

Формуючи професійній інструментарій організації освітньої діяльності з дітьми з ООП в освітньому середовищі, вчителям-логопедам доцільно ознайомлюватися з розвивальним потенціалом ЦОР, засобами яких активізується пізнавальна діяльність та розвиток психічних процесів дітей. У дослідженні С. Хомич [12, с. 141] зауважується, що мультимедіа позитивно впливає на активізацію мовленнєвої діяльності дітей та слугує засобом їх всебічного розвитку. Використання спеціальних комп'ютерних програм у роботі із дітьми з порушеннями мовлення дозволяє розвивати фонематичні процеси, дрібну моторику, активізувати пам'ять, мислення, увагу, розширювати словниковий запас вихованців, удосконалювати їх мовленнєву активність, формувати навички правильного мовлення.

Аналізуючи сучасні засоби ЦОР підтримки навчання різних категорій дітей з ООП, дослідники виокремлюють стандартні й допоміжні технології, послуговуватись якими доцільно в роботі з дітьми як стандартними. До стандартних технологій віднесено настільні та переносні персональні комп'ютери, ноутбуки, нетбуки, планшети тощо. До категорії допоміжних (асистивних) технологій відповідно для роботи з сенсорними порушеннями в учнів включаються пристрої для читання з екрану, слухові апарати, клавіатури зі спеціальними можливостями, системи альтернативної комунікації тощо. Невід'ємною складовою цифрових технологій підтримки навчання різних категорій дітей з ООП є доступні формати даних, або ж альтернативні формати. Приміром, доступним

є HTML для дітей з порушеннями аналізаторів, у той час як DAISY – стандарт цифрового формату для запису цифрових аудіокниг (digital talking books); принтери шрифтом Брайля, дисплеї та синтезатори мови тощо [10, с.29].

Сучасні технології дозволяють учителю-логопеду використовувати під час уроків мультимедійні презентації, ігрові вправи та завдання відповідно до можливостей та освітніх потреб усіх дітей. Дозований та послідовний характер дидактичних зображень на Smart-дошці створює необхідні умови для уважного виконання дітьми навчальних завдань. Наявність анімаційних зображень, в міру яскравих і цікавих картинок та сюрпризних моментів суттєво активізує пізнавальну діяльність школярів. На досягнення позитивного результату в навчальній діяльності дітей з ООП має значний вплив і те, що вони мають схвалення не лише від педагога, а й у вигляді картинок-привітань із звуковим супроводом, який забезпечує програма – комп'ютерна навчальна гра [13; 14].

Послугування в професійній підготовці учителів-логопедів засобами ЦОР забезпечує формування їх готовності до використання цифрових сервісів в корекційно-розвитковій роботі. Істотним в означеному напрямку професійно-педагогічної підготовки вважається опанування здобувачами правил роботи з ПК та усвідомлення інформаційної безпеки дітей з ООП [13]. Водночас здобувачі ознайомлюються зі особливостями гармонійного поєднання технологій із традиційними формами і методами допомоги дітям, які мають труднощі в розвитку [7].

Важливим завданням професійної підготовки учителів-логопедів до використання в корекційно-розвитковій роботі стає створення умов отримання досвіду щодо наявних дидактичних, розвивальних і виховних переваг застосування ЦОР. Приміром, серед переваг застосування цифрових технологій у роботі з молодшого шкільного віку з порушенням мовлення (загальний недорозвиток) є доступність, наочність, емоційна привабливість, інформаційна ємкість, мобільність. Як взірць, комп'ютерна програма «Ігри для Тигри», яку призначено для корекції загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку [1].

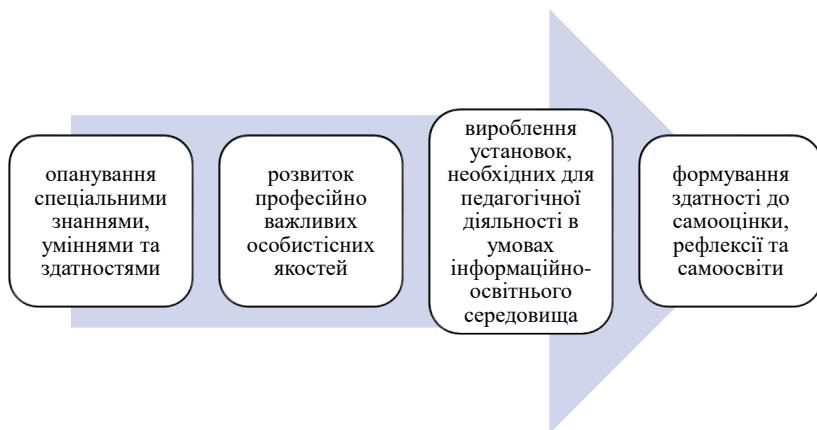
Оцінюючи програму, експерти наголошують, що в основу технології «Ігри для Тигри» покладено напрацювання розробників методик навчання дітей з порушеннями розвитку Г.Каше, Л.Лопатіна, Н.Серебрякової, Р.Лалаєва, Н.Жукової, Є.Мастюкової,

Т. Філічевої. Гра є структурним компонентом програмно-методичного комплексу, до якого також запропоновано навчально-методичний посібник з методичними рекомендаціями її покрокового застосування в корекційно-розвитковому процесі. Спеціалізовану комп'ютерну технологію «Ігри для Тигри» перш за все рекомендовано використовувати фахівцям-логопедам, однак за необхідності нею можуть послуговуватись і вчителі в інклюзивному навчанні дітей з ООП, а також у домашніх умовах батьки, зацікавлені в оптимізації розвитку мовлення своїх дітей. Водночас усі без винятку дорослі мають пам'ятати, що програма самостійно не забезпечить бажаного розвивального результату. Вся робота з дитиною не може обмежуватись ігровими комп'ютерними технологіями, використання яких вимагає дозування та чіткого контролю [6].

Ознайомлення майбутніх учителів-логопедів із спеціалізованими комп'ютерними програмами передбачає інструктаж щодо їх використання з різними категоріями дітей з ООП різного віку. Укладання навчально-розвивальних програм майбутніми педагогами відбувається під керівництвом фахівця. Для кожної дитини з ООП необхідно скласти індивідуальний план та індивідуальну програму розвитку із відповідними до її розвитку і можливостей вправами. Водночас від фахівців вимагається систематичний контроль за правильністю виконання та дозування індивідуального навантаження кожній дитині [1]. Корекція навчальної інтенсивності навантаження стає можливою завдяки рівності програми [4].

Важливою складовою організації корекційно-розвиткової роботи з використанням ЦОР є формування мотивації. На думку експертів, вона є основоположною, оскільки зміст і напрямки використання технологій в роботі з дітьми із ООП зумовлюється конкретними потребами та мотивами.

Систематичне й дидактично обґрунтоване використання ЦОР в освітньому процесі ЗВО стає важливим чинником підготовки та підвищення кваліфікації учителів-логопедів до корекційно-розвиткової роботи в освітньому середовищі. У такий спосіб видозмінюється зміст професійно-педагогічної підготовки шляхом перетворення від відтворювального засвоєння фахових знань до практичного, самостійного способу їх набуття. Використання ЦОР у професійній підготовці учителів-логопедів забезпечує перехід від методів і форм пасивного навчання до активних способів організації їх освітньої діяльності. Водночас означені ресурси активізують навчально-пізнавальну діяльність здобувачів та сприяють вирішенню завдань професійно-педагогічної підготовки (рис. 8).



**Рис. 8. Вирішення завдань професійно-педагогічної підготовки та готовності здобувачів ЗВО засобами ЦОР**

## **2. Особливості організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами засобами цифрових технологій**

Найважливішими міжнародними правовими документами трансформації системи освіти в глобальному контексті та розвитку підходів освіти дітей з ООП стали декларації і конвенції, які укладено під егідою Організації Об'єднаних Націй (ООН) та Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), що стосуються прав людини і неприпустимість дискримінації за будь-якої причини [15].

Одним з ефективних засобів розвитку, виховання і навчання особистості дитини з ООП визнано використання цифрових технологій.

Слід зауважити, що означені технології є значущою рушійною силою глобалізації суспільства. У галузі освіти (спеціальної, інклюзивного навчання) вони здатні допомогти дітям з ООП задовольнити право на освіту, розкрити свій потенціал й реалізувати себе як особистість у соціальному житті. Використання ІКТ у навчанні школярів з особливими освітніми потребами сприяє розвитку та корекції психофізичних процесів: мислення, пам'яті, моторики, орієнтації в просторі тощо [1, с.11].

Як означено в документах ЮНЕСКО, сучасний рівень розвитку ІКТ значно розширює можливості педагогів та дітей, спрощуючи доступ

до освітньої і професійної інформації, забезпечує функціонування засобів навчання та ефективність управління освітнім процесом, сприяє інтеграції національних інформаційних освітніх систем у світову мережу, доступу до міжнародних інформаційних ресурсів в галузі освіти, науки і культури [15].

У 2013 р. Інститутом ЮНЕСКО було опубліковано монографію, в якій наведено пропозиції та вимоги до застосування ІКТ у початковій школі. Дослідники наголошують, що ІКТ є не предметом вивчення, а лише засобом для підтримки навчання математики, граматики, навколишнього світу та формування в учнів цифрових компетентностей XXI ст. [16].

Водночас документ регламентує і певні обмеження та проблеми щодо використання ІКТ в роботі з різними віковими групами дітей, які запропоновано враховувати під час запровадження означених технологій у навчально-виховному процесі.

Використання цифрових технологій у роботі з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, обґрунтовано у дослідженнях українських учених (Н. Глазкова, О. Качуровська, О. Легкий, С. Миронова, Ю. Сакуліна, В. Синьов, І. Федоренко, М. Шеремет та ін.).

Зокрема, М. Шеремет і О. Качуровська, розглядаючи питання застосування цифрових технологій для корекції порушень мовлення у молодших школярів, наголошують, що робота з комп'ютером може не тільки надати учням можливостей систематичного й цілеспрямованого оволодіння знаннями та навичками, а й сприятиме розвитку творчих здібностей та підвищенню інтересу до знань [14].

На думку С. Миронової, комп'ютер має бути не об'єктом вивчення, а засобом, за допомогою якого учні з інтелектуальними порушеннями зможуть заповнити прогалини у знаннях не тільки з інформатики, а й з інших предметів. Вдало підібрані комп'ютерні програми забезпечують безперервний розвиток здібностей учнів, їх інтересів, умінь, навичок і потребують певного рівня пізнавальної активності. Під час роботи на клавіатурі розвивається дрібна моторика [6].

О. Легкий у своїх дослідженнях з'ясовує, що корекційно-розвиткова сутність застосування комп'ютерних технологій полягає у перспективі реалізації основної їх переваги порівняно з іншими засобами – індивідуалізації корекційного навчання в умовах класу, забезпечення кожній дитині адекватних саме для неї темпу і способу засвоєння знань, надання можливості для самостійної продуктивної діяльності, яка підтримується необхідною системою допомоги [5].

Відтак керівництво закладу освіти, а також батьки та педагоги мають використання ІКТ у навчальній діяльності. Брак навичок

використання ІКТ в педагогів чи незадовільні умови доступу до комп'ютерів та Інтернету в позашкільний час стають суттєвою перешкодою для дітей. Водночас у освітньому процесі закладу важливо прагнути поєднати традиційні засоби й можливості цифрових технологій [2].

У рекомендаціях ЮНЕСКО визначено також критерії добору засобів ІКТ, які можна використовувати у роботі з дітьми різного віку та для удосконалення освітнього процесу загалом. Серед них: застосування ІКТ освітнього характеру; організація роботи передбачає врахування спрямованості на співпрацю дітей з учителем; інтеграція засобів ІКТ з іншими засобами діяльності; використання розв'язувальних ігор; забезпечення максимальних можливостей управління засобом навчання з боку дитини; наочність і простота у використанні [16].

Отже, відповідно до матеріального забезпечення навчального середовища (школа – дім) фахівцям в галузі освіти, зокрема й вчителям-логопедам, важливо враховувати вимоги, які запропоновано для програмно-технічних засобів навчального призначення. Невідповідність означеним вимогам може призвести до низької ефективності використання запропонованих технологій та зниження рівня пізнавальної активності дітей. Максимальне дотримання вимог підвищує якість освітнього процесу, рівень засвоєння знань та інтересу до навчання загалом [12].

Варто зауважити, що педагогічно виважене й вдале використання ЦОР дозволить дітям з ООП повноцінно включитися в освітній процес, розвивати прийнятні для них індивідуальні освітні стратегії.

Основні переваги ІКТ підтримки навчання дітей з ООП подано в табл. 1 [12].

Таблиця 1

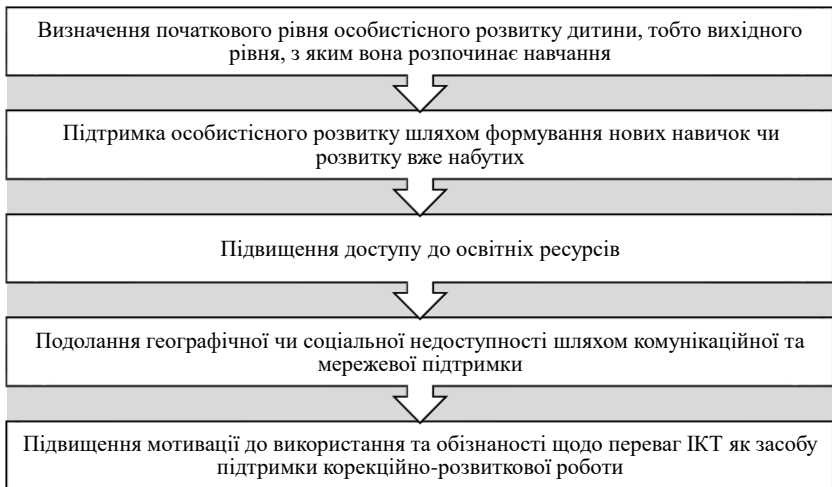
### Основні переваги ІКТ підтримки інклюзивного навчання

Переваги	Характерні риси
1	2
Загальні: сприяють розширенню автономії в навчанні	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сприяють подоланню комунікаційних труднощів та бар'єрів.</li> <li>2. Надають дітям можливість демонструвати навчальні результати у зручний спосіб.</li> <li>3. Допомогають під час розробки навчальних завдань з урахуванням індивідуальних навичок та можливостей кожної дитини.</li> </ol>

## Закінчення таблиці 1

1	2
Для дітей	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Незалежний доступ до навчальної інформації.</li> <li>2. Можливість виконувати навчальні завдання у власному темпі (в асинхронному режимі).</li> <li>3. Можливість використовувати ІКТ як компенсаторного засобу, отримати доступ до навчальної інформації в альтернативний спосіб.</li> </ol>
Для вчителів-логопедів	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Можливість віддалено комунікувати з колегами, вивчати провідний педагогічний досвід роботи та поширювати власний.</li> <li>2. Вдосконалення власних навичок використання ЦОР для підтримки ефективної роботи з дітьми.</li> <li>3. Більше можливостей для підготовки дидактичних матеріалів, наочності. Зокрема, з допомогою мультимедіа можна здійснювати та корегувати вплив на різні сенсорні зони. Матеріали в електронному форматі легше адаптувати до потреб дитини (скажімо, великий шрифт, шрифт Брайля, озвучання тощо)</li> </ol>

Основні напрямки, за якими доцільно налагоджувати ІКТ підтримку навчання дітей з ООП зображено на рис. 9 [8; 12; 14; 17].



**Рис. 9. Основні напрямки, за якими доцільно налагоджувати ІКТ підтримку корекційно-розвиткової роботи**

Розвиток та доступність веб- і хмаро орієнтованих технологій дозволяють створити підґрунтя для поширення актуальних навчальних відомостей у швидший і гнучкіший спосіб. Низка технологічних рішень, доступних і часто безкоштовних, сприяють розвитку середовищ ефективної взаємодії усіх учасників освітнього процесу: синхронної та асинхронної комунікації і колаборації (електронна пошта, онлайн дошки, чати, форуми, веб-конференції тощо); мультимедійної інтеракції (симуляції, доповнена реальність, гейміфікація); інноваційних методик оцінювання (адаптивне тестування, самооцінювання, онлайн-тестування тощо) [8].

Задля успішної реалізації завдань корекційно-розвиткової роботи з використанням ЦОР, підвищення її якості та доступності для осіб з ООП важливо забезпечити відповідні умови, а саме:

1. Запровадження належної ІКТ інфраструктури, що задовольняла б принципи доступності, зручності використання, гнучкості й ефективності витрат.

2. Модифікація компонентів корекційно-компенсаторного впливу, водночас змісту, методів корекції та розвитку й оцінювання успіхів, впроваджуючи ІКТ з урахуванням освітніх потреб кожної дитини.

3. Підвищення рівня ІКТ компетентності вчителів-логопедів, їх обізнаності щодо можливостей використання цифрових технологій у корекційно-розвитковій роботі з різними категоріями дітей з ООП [12].

Також навчально-програмне забезпечення, віртуальні освітні середовища, які мають широке використання в освітньому процесі, повинні проектуватися та розроблятися з урахуванням стратегій корекції порушень та розвитку особистості загалом; доступності та можливостей використання індивідом незалежно від індивідуальних особливостей та порушень. Відтак закладам освіти важливо забезпечити універсальний дизайн технологій, які вони використовують, та їх відповідність вимогам Конвенції ООН [8; 14].

Відтак суттєві зміни в структурі системи освіти в напрямку впровадження цифрових технологій в практику роботи вчителів-логопедів сприятимуть сформуванню якісно нового механізму взаємодії задля забезпечення розвитку кожної дитини з ООП.

Широке запровадження та використання ЦОР сприяє оновленню моделей надання освітніх послуг, зокрема корекційної практики на засадах відкритості, безперервності, доступності, особистісного спрямування, соціальної справедливості та рівних можливостей для всіх категорій населення, водночас і осіб з ООП [10, с. 126].



У сучасних умовах особливого значення набуває творче впровадження в практику корекційно-розвиткової роботи нових технологій та методик. Водночас під час організації занять колекційного спрямування з використанням ІКТ вчителям-логопедам слід враховувати специфічні психофізичні особливості дітей з ООП [13].

Поєднуючи в процесі корекційно-розвиткової роботи різних методів та прийомів з ІКТ зі спеціальними прикладними програмами, вчитель-логопеда досягає вищих результатів. Водночас, для дітей доцільно планувати роботу з комп'ютерною програмою лише на одному етапі заняття. Завдання для роботи на комп'ютері потрібно чітко пояснити перед початком роботи. Слід також зауважити, що за необхідності важливо також пояснювати та показувати кожній дитині, які пристрої комп'ютера задіяно. Доцільними для використання є програми, що не потребують спеціальних знань комп'ютера ні від фахівця, ні від дітей, достатньо прості у користуванні. Робота з комп'ютером не повинна викликати труднощів і негативних емоцій. Принцип доступності у навчанні має реалізовуватися максимально [12, с. 144].

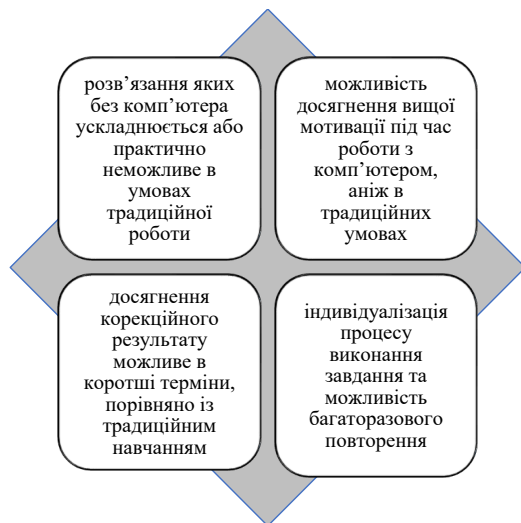
Пріоритетними слід вважати такі спеціальні прикладні комп'ютерні програми, які під час корекційно-розвиткової роботи реалізують низку спеціальних завдань (рис. 10) [2].

О. Качуровська переконана, що використання комп'ютерних програм у освітньому процесі сприятиме індивідуально-диференційованому підходові, розвиватиме пізнавальну активність дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, підвищуватиме мотивацію навчальної діяльності і, як наслідок – рівень знань.

За умови виконання означених завдань, використання цифрових технологій під час процесу навчання матиме позитивний вплив на психофізіологічний стан дітей, водночас і на їх емоційний та мотиваційний розвиток (рис. 11) [13].

Отож, реалії сьогодення доводять доцільність використання комп'ютерних засобів для розвитку та навчання різних категорій дітей з ООП. Комп'ютер використовується як засіб контролю та самоконтролю конкретної самостійної діяльності дітей означеної категорії [12].

Також важливо враховувати особливості психіки дітей з ООП, першочергово ті, що можуть ускладнити роботу з технікою. Це, зокрема, підвищена втомлюваність, розпорошена увага, сповільнений темп сприймання, тривале входження у процес роботи. Однак інтерес до комп'ютера підвищує працездатність, зосереджує увагу і дещо збільшує темп роботи.

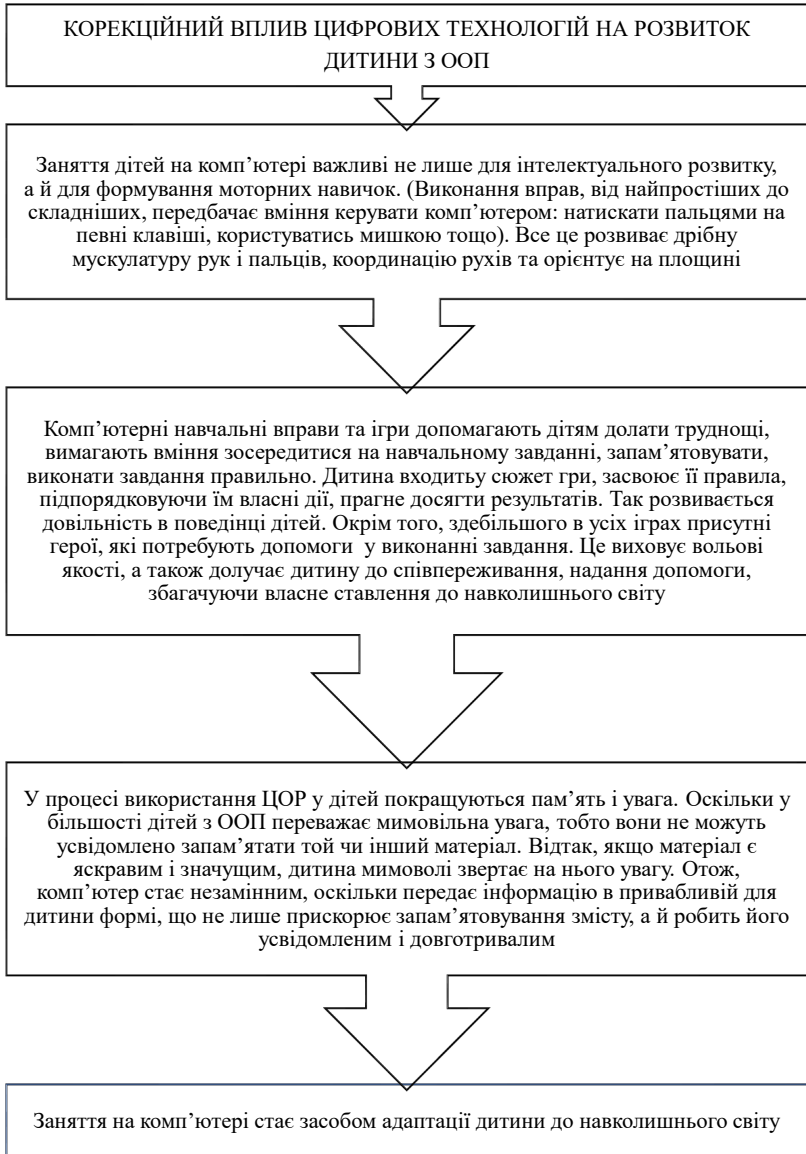


**Рис. 10. Завдання, які реалізуються з допомогою спеціальних ЦОР**

Однак упровадження цифрових технологій у освітній процес можливе лише за умови створення якісних україномовних навчально-корекційних програмних засобів, адаптованих до застосування в умовах спеціальної школи, розробки та суттєвого удосконалення існуючих підходів щодо використання комп'ютерних технологій [14].

Важливого значення в започаткованому дослідженні набуває розуміння того, що процес використання цифрових технологій в практиці роботи вчителя-логопеда розв'язує певні завдання, а саме:

- ознайомлювально-адаптаційні: ознайомлення дітей з ООП з комп'ютерною програмою, комп'ютером та правилами поведінки під час роботи з ним;
- подолання при необхідності психологічного бар'єру між дитиною з ООП та комп'ютером за допомогою створення ситуації успіху під час роботи з ним;
- формування у дітей початкових навичок роботи на комп'ютері із використанням маніпулятора «миша» під час виконання завдань;
- корекційно-освітні та виховні: формування й розвиток у дітей з ООП засобів спілкування: автоматизація та диференціація звуків, корекція порушених функцій мовлення, фонематичний слух, фонематичне сприймання, лексико-граматичні компоненти мовлення;



**Рис. 11. Корекційний вплив цифрових технологій на розвиток дітей з ООП**

- формування та розвиток навичок навчальної діяльності: усвідомлення та досягнення мети, вміння самостійно вирішувати поставлені завдання, оцінювати результати діяльності;

- розвиток словесно-логічного мислення, зорового і слухового сприймання, вербальної і зорової пам'яті, уваги, мотиваційної сфери дітей з ООП;

- розвиток емоційно-вольової сфери: виховання самостійності, зосередженості, посидючості; привертання до співпереживання, співпраці, співтворчості.

- творчі: розвиток уяви та пізнавальної активності.

Використовуючи цифрові технології у корекційно-розвитковій роботі слід дотримуватися загальних принципів при плануванні та проведенні занять (рис. 12).

Розв'язання освітніх та корекційних завдань за допомогою означених технологій навчання вибудовується з урахуванням індивідуальних можливостей і корекційно-розвиткових потреб дитини з ООП; їх використання здійснюється за принципом триєдиної взаємодії: педагог – комп'ютер – дитина з ООП.

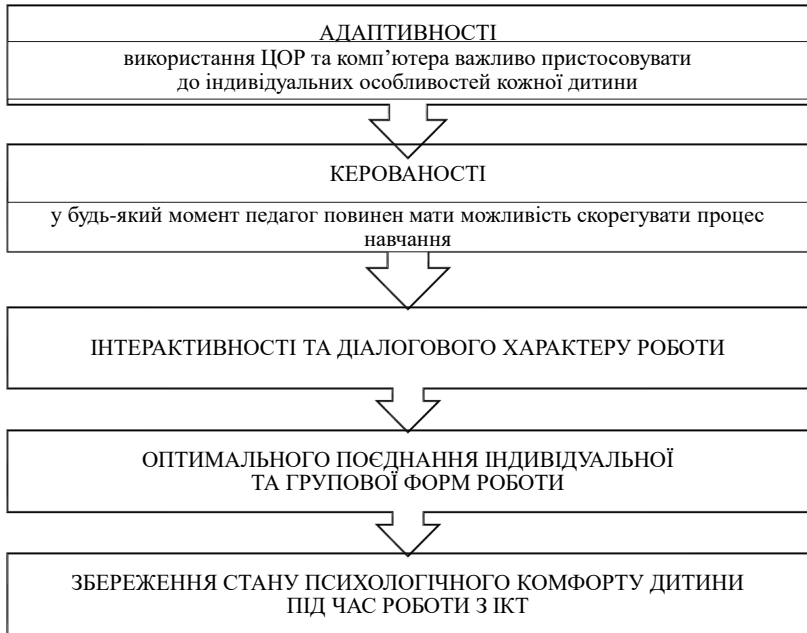
У межах означеного підходу вчитель-логопед враховує завдання ІПР та добирає вправи, які відповідали б певним встановленим вимогам (рис. 13).

Система використання ЦОР повинна будуватися у певному порядку з урахуванням мети та завдань навчання.

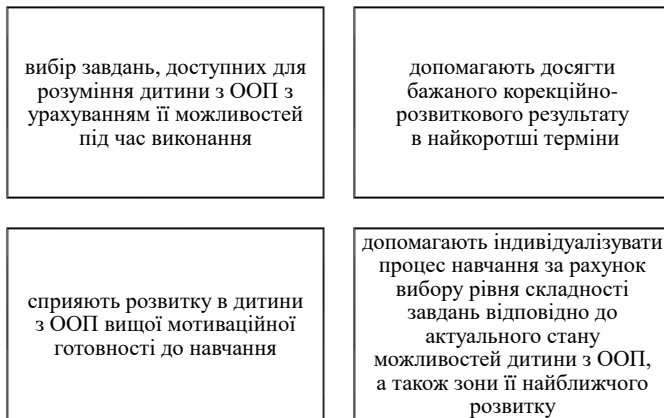
У логопедичній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, насамперед важливо враховувати те, що діти мають значний потенціал розвитку, повноцінна реалізація якого залежить від ефективної побудови корекційно-розвиткового процесу.

Система використання інформаційних комп'ютерних технологій повинна будуватися у певному порядку з урахуванням мети та завдань навчання. Розглянемо їх ґрунтовніше.

*Задля підвищення мотивації.* Однією з переваг спеціалізованих комп'ютерних засобів навчання є те, що вони дозволяють значно підвищити мотиваційну готовність дітей з ООП до проведення занять шляхом моделювання корекційно-розвиткового інформаційного середовища. Спілкування, спочатку як ігрова, а пізніше і навчальна діяльність із комп'ютером викликає у дітей жвавий інтерес. Зацікавленість стає основою формування таких важливих структур, як пізнавальна мотивація, довільна пам'ять, увага.



**Рис. 12. Принципи використання цифрових технологій при плануванні та проведенні занять**



**Рис. 13. Вимоги до ІКТ для розв'язання освітніх та корекційних завдань**

*Змістовно-формувальні завдання.* Основна мета полягає в корекції, розвитку та навчанні дітей з ООП. Навчальні завдання, виконані з допомогою ЦОР, за умови сформованого у дитини уміння працювати на комп'ютері сприяють виробленню усвідомленого стійкого інтересу до навчання.

На заняттях важливо створити емоційно-позитивний психологічний клімат, який передбачав би «ситуацію впевненості» дитини у власних силах.

*Для саморозвитку.* Мета полягає в розвитку самоконтролю та зміцненні навичок під час нової діяльності. Функції контролера у процесі виконання кожного завдання виконує комп'ютер, а педагог стає партнером, здатним надати, коли треба, необхідну допомогу.

Отож, організація діяльності із застосуванням комп'ютера навчає дітей з ООП долати труднощі, контролювати власну діяльність, оцінювати її результати. Вирішуючи запропоновану комп'ютерною програмою проблемну ситуацію, дитина прагне до досягнення позитивних результатів, підпорядковує власні дії поставленій меті. Відтак використання комп'ютерних засобів навчання допомагає розвивати у дітей з ООП такі вольові якості, як самостійність, зібраність, зосередженість, посидючість. Недостатня сформованість компонентів емоційно-вольової і мотиваційної сфер у дітей та можливості комп'ютерних технологій задля їх формування й розвитку створюють хороші передумови для використання спеціалізованих ЦОР в освітньому середовищі.

Вважаємо доцільним розглянути вплив використання цифрових технологій саме на психічні процеси дитини з ООП.

*Сприймання:* поглиблення та збагачення уявлень про колір, форму, розмір, кількість та інші властивості предметів, що відбувається за умови систематизації означених уявлень на практичних діях.

*Увага:* допомагає розвивати та тренувати обсяг та ступінь концентрації уваги, визначати рівень продуктивності, стійкості концентрації, переключення та розподілу уваги.

*Пам'ять:* сприяє розвитку зорової та слухової механічної пам'яті, формуванню змістової пам'яті, спостерігаючи за предметами, які з'являються та зникають на екрані.

*Мислення:* розвиває вміння виокремлювати й узагальнювати на основі спостереження суттєві ознаки предметів; формувати процеси класифікації та групування за істотними ознаками і здатність до узагальнення; виділяти ознаки подібності та несхожості предметів і

явищ; розуміти логічні зв'язки та закономірності навколишнього середовища; вміти логічно мислити, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; формувати наочно-дійове мислення, зорово-просторове орієнтування.

*Мовлення:* використання спеціальних комп'ютерних програм допомагає прискорити процес розвитку рухливості органів артикуляції та формувати мовленнєве дихання; сформувати процес розуміння, сприймання та відтворення побаченого на екрані; проявляти інтерес та потребу до емоційного спілкування у грі, використовуючи мовленнєві та не мовні засоби спілкування; навчити знаходити відповідні предмети за характерним звучанням; наслідувати мовленнєві та не мовні звуки, імітувати відповідні дії та звуки [30].

Допомагає збагатити словник дітей різноманітними лексичними темами, формувати пізнавально-комунікативну діяльність, структурувати граматичну будову речень, виробляти зв'язне мовлення.

*Лексика:* сприяє формуванню різних лексичних узагальнень, обміну думками, повідомленнями, продуктивності використання дитиною лексичних одиниць мовлення.

*Граматики:* персонажі комп'ютерної гри створюють певну проблемну ситуацію, під час вирішення якої дитина засвоює граматичні категорії, розвиває здатність до словотворення, що відображає числові, родові, часові, відмінкові форми (практичні операції з морфемами, вміння змінювати граматичні форми слів, розуміти їх значення, правильно узгоджувати слова в словосполученнях і реченнях), здатність до словотворення (практичні вміння змінювати граматичні форми слів, розуміти їх значення), до використання синтаксичної складової мовлення (практичні вміння формування синтаксичних конструкцій різних типів на рівні речення: простого непоширеного, простого поширеного). Структура слова: цікаві завдання на комп'ютері допомагають оволодіти не лише кількісним складом слова, а й певною послідовністю звуків, його ритміко-інтонаційним оформленням та наголосом. Означені ігри допомагають у навчанні дітей відтворювати не мовленнєвий ритм з опорою на рухи, розпізнавати слова за кількістю складів, вирізняти кількість складів у складовому ланцюжку, промовляти складові ряди.

*Зв'язне мовлення:* завдяки встановленню діалогу «дитина-комп'ютер» спостерігається прискорення темпу розвитку самостійних монологічних висловлювань, оскільки дитина веде діалог невимушено, підтримуючи розмову на запропоновану

комп'ютерним персонажем тему. Застосування цифрових технологій пришвидшує оволодіння дітьми такими формами усного мовлення, як відповідь на запитання та самостійне формулювання запитання; опис з опорою на наочність; переказ переглянутого відеоматеріалу; розповідь за серією сюжетних картинок; вивчення віршів, прислів'їв, скоромовок, частомовок, відгадування загадок.

Можна узагальнити: використання можливостей комп'ютера – це шлях до справжнього і безперервного розвитку дитини та вдосконалення педагогічного процесу загалом. Однак слід пам'ятати, що замінити живе спілкування педагога з дитиною пропонувані технології не можуть, навіть зважаючи на позитивний потенціал.

Умовою раціонального використання цифрових технологій в освіті є спеціальна підготовка педагогів, наявність устаткованих сучасними комп'ютерами класів та спеціалізованих навчальних комп'ютерних програм для вирішення навчальних і корекційних завдань в різних змістових галузях освіти дітей з ООП [17]. Отож, уміння вчителя-логопеда планувати зміст заняття, дібрати необхідне унаочнення, методи навчання, визначити оптимальну мету і завдання роботи з комп'ютером, доречність його використання – запорука успішного розвитку дітей з ООП.

В процесі організації діяльності слід також врахувати чинники, які впливають на структурування заняття з використанням ЦОР (рис. 14). Дбаючи про корекцію та розвиток дітей, важливо навчати їх того, що вони зуміли б виконати самостійно [5].

Процес роботи, в якому як основні застосовуються спеціальні педагогічні прийоми, вплив на виправлення властивих дитині недоліків і ті, які сприяють її інтелектуальному і фізичному розвитку та становленню особистості загалом, називають корекційно-спрямованим. Здійснення корекції порушень розвитку різних категорій дітей шляхом використання системи спеціальних педагогічних прийомів має складати основу навчання та розвитку таких дітей впродовж усієї логопедичної роботи [5; 6].

Логопедичні прийоми корекційно-розвиткової роботи різняться тим, що вони стимулюють компенсаторні процеси розвитку дітей з особливими освітніми потребами й дозволяють формувати у них нові позитивні новоутворення. Результатом стає не лише виправлення порушень мовлення, а й оволодіння дітьми певним обсягом знань, конкретних умінь та навичок. Формуються узагальнені навчальні й трудові вміння, які відображають рівень їх самостійності під час вирішення нових навчальних і практичних завдань [14].





**Рис. 14. Чинники, які впливають на організацію заняття з використанням ЦОР**

Організована вчителем-логопедом система корекційно-розвиткового навчання передбачає поглиблену роботу з корекції психічних функцій, пізнавальної діяльності, навичок спілкування, а також з розвитку вмінь і навичок у процесі трудового навчання спроможності і здібностей дітей тощо [12].

У чинних документах, що регламентують навчання дітей з особливими освітніми потребами, корекційно-розвиткова робота визначається як система заходів з надання своєчасної, ситуативної чи (або) довготривалої психолого-педагогічної допомоги (підтримки) дітям з ООП у системі освітнього процесу [10].

Під час проведення корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у вчителя-логопеда виникає необхідність пошуку найефективніших засобів задля досягнення максимального результату в розвитку. Використання в роботі різноманітних нетрадиційних методів і прийомів запобігає стомленню дітей, підтримує їх пізнавальну активність, дозволяє оптимізувати педагогічний процес, індивідуалізувати навчання і

значно підвищити ефективність логопедичної роботи загалом. Задля організації означеного процесу якнайкраще підходять саме нетрадиційні методи: цифрові освітні ресурси засобами інформаційно-комунікаційних технологій навчання дозволяють сприймати інформацію на якісно новому рівні.

Сучасним вчителям-логопедам важливо включати означені ресурси в корекційно-розвиткову роботу через гру. Організуючи корекційну діяльність, першочерговим завданням є ознайомлення дітей з комп'ютером в ігровій формі. У грі дитина оперує своїми знаннями, досвідом, враженнями, відображеними в суспільній формі ігрових способів дії, ігрових знаків, які набувають сенсу в змістовому полі ігор. Дитина виявляє здатність наділяти нейтральний об'єкт ігровим значенням в змістовому полі гри. Саме означена здатність є найважливішим психологічним підґрунтям для включення в гру дитини з особливими освітніми потребами комп'ютера, як ігрового засобу [1; 13].

Використання ІКТ, їх органічне включення в комплекс корекційної роботи, побудованої з урахуванням структури порушення, вікових та індивідуальних особливостей дитини, дозволяє простіше добирати навчальний матеріал за ступенем складності, кожній дитині можна запропонувати саме те, що в даний момент відповідає її потребам та особливостям навчання. На сучасному етапі розроблено безліч комп'ютерних навчальних ігор, цікавих мультимедійних посібників з енциклопедичними даними для освіти, які відповідають сучасним психолого-педагогічним, ергономічним та санітарно-гігієнічним вимогам та успішно використовуються в практиці вирішення завдань пізнавального, соціального і естетичного розвитку дітей [12].

Задля досягнення якісних змін у процесі організації корекційно-розвиткової роботи науковцями окреслено низку принципів [5, с. 15]:

- системності корекційних, профілактичних й розвивальних завдань;
- єдності діагностики та корекції;
- пріоритетності корекції каузального типу;
- діяльнісний принцип корекції;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини;
- комплексності методів психологічного впливу;
- активного залучення найближчого соціального оточення.

Також важливо виділити певні напрямки використання інформаційних технологій під час організації корекційно-розвиткового навчання, які подано в табл. 2.2 [1; 7].

Серед нетрадиційних методів особливе місце посідають комп'ютерні програми, які забезпечують корекцію інтелектуальних порушень (табл. 2.3).

Також можемо рекомендувати наступні приклади використання інформаційних технологій в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами:

1. Для диференціації кінетично подібних букв, які діти іноді не розрізняють на письмі, пропонуємо наступний вигляд завдання. Існує відомий прийом для диференціації кінетично подібних букв «б – д»: дані букви на основі зорових асоціацій порівнюють із зовнішнім образом тварин і птахів («б» – білка, «д» – дятел).

Таблиця 2

**Напрямки використання ІКТ в процесі  
корекційно-розвиткового навчання дітей  
з порушеннями мовленнєвого розвитку**

Напрямки	Ознаки
1	2
Мотиваційний	Застосування ІКТ в корекційно-розвитковому навчанні задля посилення мотивації дітей з особливими освітніми потребами до навчання, оскільки забезпечуються певні умови, а саме: – максимального врахування індивідуальних освітніх можливостей і потреб особливих дітей; – широкого вибору змісту, форм, темпів та рівнів організації навчання; – розкриття творчого потенціалу кожної дитини; – засвоєння дітьми роботи з цифровими технологій.
Змістовий	Можливості ІКТ в освітньому процесі: – під час побудови змісту індивідуальних занять корекції мовленнєвих порушень; – для створення індивідуальних занять та діагностичних зрізів для дітей з ООП, які мають труднощі у засвоєнні матеріалу; – для створення інтерактивних домашніх завдань із залученням батьків до використання ІКТ за наявності відповідних умов.
Навчально-методичний	ЦОР використовуються як навчально-методичний супровід корекційно-розвиткового навчання. Учитель-логопед може застосовувати різні освітні ІКТ під час підготовки завдань колекційного спрямування; безпосередньо на логопедичному занятті; для організації самостійної роботи дитини з ООП.

Закінчення таблиці 2

1	2
Навчально-методичний (продовження)	Комп'ютерні тести та тестові завдання можуть застосовуватися задля проведення різних видів діагностики, контролю та оцінювання рівня знань. Окрім того, вчителі-логопеди використовуює різноманітні ЦОР, проєктуючи авторський підходи до організації корекції розвитку різних категорій дітей з ООП.
Організаційний	ІКТ використовуються в різних навчальних ситуаціях: – під час навчання і розвитку кожного дитини з ООП за індивідуальною програмою з опорою на спеціально складений індивідуальний план; – під час індивідуальної чи групової роботи.
Контрольно-оцінний	Основним засобом контролю та оцінювання освітніх результатів дітей з ООП стають тестові завдання, які забезпечують різні види контролю: поточний і підсумковий. Тестування можна організувати в режимі online (на комп'ютері в інтерактивному режимі, результат оцінюється автоматично системою) та в режимі offline (оцінку результатів здійснює вчитель-логопед з коментарями та роботою над помилками).

Таблиця 3

**Перелік комп'ютерних програм для проведення корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами**

Назва	Види	Призначення
«Дельфа – 130»	Комп'ютерний тренажер	Організація та виконання тренувально-корекційних вправ логопедичного характеру
«Дельфа – 142»	Комп'ютерний тренажер	Формування усного та писемного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями
«Ігри для Тигри»	Спеціалізована комп'ютерна технологія	Корекція загального недорозвинення мовлення
«Видима мова»	Програмно-апаратний комплекс	Формування і корекція усного мовлення
«Живий звук»	Програмно-апаратний методичний комп'ютерний комплекс	Організація і забезпечення корекційно-компенсаторного навчання дітей із інтелектуальними порушеннями слухомовленнєвого характеру

Використовуючи анімацію, пишемо велику літеру «Б» на зображенні білки. Її пухнастий хвіст спрямовано вгору, і вона нагадує другу букву алфавіту. Також використовуючи анімацію, пишемо велику літеру «Д» на зображенні дятла. Його хвіст спрямовано вниз, що схоже з написанням даної літери. Формування асоціацій означеним способом має відмінні результати.

2. На кожному занятті корисно організовувати для учнів зорову гімнастику. Можна запропонувати цікаву руханку для очей, підготовлену заздалегідь за допомогою комп'ютерних технологій. До уваги дитини подається таблиця зі складами. На краю таблиці сидить муха, яка перелітає при кожному натисканні миші з одного складу на інший. Учень читає один за іншим склади, на які сідає муха, і вимовляє в результаті отримане слово.

3. Діти люблять виконувати завдання на комп'ютері самостійно, за відведений час їм необхідно пройти кілька рівнів, за кожен правильну відповідь вони отримують бонуси. Скажімо, при правильному виконанні завдання на комп'ютері з'являється фрагмент картинки, завдання – зібрати цілу картинку з частинок. Використання ситуації змагання значно підвищує мотивацію до навчання.

4. У випадках, коли діти у вимові заміняють звук «ж» на «ш», після постановки й автоматизації даного звуку, важливо диференціювати ці звуки. Ефективним буде таке завдання: на екрані зображено предмети, в назві яких є звук «ж» або – «ш». Учень має торкатися зображення тільки тих предметів, де є звук «ж». При правильному виборі внизу екрану круг забарвлюється зеленим кольором і картинка зникає, при неправильному – звучить сигнал, і круг забарвлюється в червоний колір. Надалі учитель може подивитися, скільки разів учень помилявся.

Задля ефективного впровадження та використання цифрових технологій слід враховувати ці обмеження щодо їх запровадження. У рекомендаціях ЮНЕСКО визначено чотири типи таких обмежень, а саме: обмеження у використанні програмного забезпечення; Інтернету; мультимедійних засобів; часові й фізіологічні; кіберзалежування та кіберздоров'я (рис. 15) [16].

Означені обмеження й пов'язані з ними проблеми використання ЦОР в роботі з різними категоріями дітей з ООП мають бути ретельно опрацьовані як керівниками закладів освіти, так і вчителями-логопедами та батьками для реалізації потенціалу використання цифрових технологій з навчальною метою [7].

<p><b>ОБМЕЖЕННЯ У ВИКОРИСТАННІ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• стосуються способів добору батьками та педагогами комп'ютерних програм, які використовуються дітьми</li> <li>• передбачає впевненість педагогів у потенційній корисності обраних ними ЦОР</li> <li>• поінформованість про можливість побічних впливів використання кожної комп'ютерної програми ще до того, як впроваджувати її у процес навчання</li> </ul>
<p><b>ОБМЕЖЕННЯ У ВИКОРИСТАННІ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• необхідність критично оцінювати ті джерела відомостей, до яких звертаються під час навчання</li> <li>• усвідомлення того, що діти можуть пропустити найважливіші відомості в електронному тексті, якщо будуть сприймати його з екрану, оскільки перед ними перебуватиме значна кількість інших розпорошуючих увагу елементів, що зазвичай містяться на вебсторінці</li> <li>• контроль за діями дитини упродовж значного часу на занятті</li> <li>• надання вказівок щодо самостійної роботи дитини з комп'ютером у вільний час</li> </ul>
<p><b>ОБМЕЖЕННЯ У ВИКОРИСТАННІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• перенасичення привабливими ефектами може відвернути увагу від змісту матеріалу</li> <li>• діяльність спрямовувати на розвиток медійної грамотності дітей задля свідомого інтерпретування повідомлення та успішнішого використання</li> </ul>
<p><b>ЧАСОВІ Й ФІЗІОЛОГІЧНІ ОБМЕЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• стосуються психологічних чинників, таких як емоційна привабливість, яка викликає підвищений інтерес й надмірне захоплення застосуванням ЦОР.</li> <li>• надмірне захоплення віртуальним середовищем, наслідком якого стане небажання вчитись у реальному середовищі</li> <li>• важливо звертати увагу на психологічні особливості дітей задля забезпечення збалансованого використання ЦОР і традиційних засобів навчання (не допустити зниження результатів навчання й водночас поступово формувати інформаційну культуру дітей)</li> </ul>
<p><b>КІБЕРЗАЛЯКУВАННЯ І КІБЕРЗДОРОВ'Я</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• зумовлено надзвичайною стурбованістю батьків проблемами безпеки дітей, пов'язаними з використанням мобільних телефонів та Інтернету (ігроманія, вторгнення у приватне життя, лихослів'я й небезпека некерованої онлайнної соціалізації)</li> <li>• Кіберзалежувати розуміють як нову форму залежності з використанням сучасних технологій, таких як електронна пошта, чати, мобільні телефони, вебсайти, камери, що створює небезпеку для дітей</li> <li>• Кіберздоров'я – термін, що означає необхідність урахування психологічного та емоційного самопочуття дітей під час організації умов роботи</li> </ul>

**Рис. 15. Рекомендації ЮНЕСКО щодо обмежень використання цифрових технологій**

Відтак з урахуванням вищезазначеного можемо стверджувати, що ефективність корекційного супроводу процесу навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами здебільшого залежить від умілого добору й використання програмного забезпечення персонального комп'ютера.

Водночас застосування цифрових технологій в корекційно-розвитковій роботі значно скорочує час формування навичок, сприяє розвитку невербальних психічних функцій у дітей. Послідовне впровадження спеціальної ЦОР в практику роботи вчителя-логопеда дозволяє максимально диференціювати та підвищити корекційний вплив щодо дітей з особливими освітніми потребами.

### **Висновки**

Рациональне використання цифрових технологій в корекційно-розвитковій роботі залежить від професійної компетентності вчителів-логопедів, їх уміння запровадити означені технології в систему навчання кожної дитини з ООП. Окрім цього, актуальною залишається проблема недостатньої кількості спеціалізованих навчальних комп'ютерних програм для розв'язання навчальних та корекційно-розвиткових завдань, а також спеціально розроблених методичних підходів до них.

Систематичне включення цифрових технологій в освітній процес забезпечить формування і розвиток інформаційно-комунікаційної культури педагогічних працівників та дітей, що в свою чергу закладає основу істотного прогресу в особистому розвитку, дозволяючи дітям з особливими освітніми потребами повноцінно брати участь в житті суспільства.

Організація корекційно-розвиткової роботи з використанням ЦОР дозволяє вчителям-логопедам більшою мірою враховувати індивідуальні і типологічні особливості дітей; уможлиблює вибір завдань різного рівня складності з урахуванням рівня розвитку дітей з ООП, їхніх здібностей та завдань корекції; активізувати мовленнєву діяльність; підвищити самоконтроль, працездатність, коригувати довільну увагу.

Використання хмаро-орієнтованого навчального середовища сприяє підвищенню мотивації, активізації пізнавальної діяльності дітей, що забезпечується в інтерактивному online режимі роботи і в режимі вільного доступу до навчальних матеріалів.

У результаті заняття з використанням ІКТ мають стати звичними і доступними для різних категорій дітей з ООП, а для фахівців в галузі

освіти – нормою роботи, що, на нашу думку, є одним із важливих результатів інноваційної роботи в напрямку корекції та компенсації порушень розвитку дітей різного віку.

### Література

1. Боряк О. В. Професійна підготовка вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4 (48). С. 9–17.
2. Василенко О. М. Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з особливими потребами загальноосвітніх шкіл. URL: [file:///C:/Users/WishMasterOk/Downloads/Znpkhist\\_2009\\_1\\_5.pdf](file:///C:/Users/WishMasterOk/Downloads/Znpkhist_2009_1_5.pdf). (дата звернення : 08.09.2021р.).
3. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : *навчальний посібник*. Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. 220 с.
4. Корекційно-розвивальні програми для дітей з особливими освітніми потребами. URL: [http://ispukr.org.ua/?page\\_id=2422#.XV\\_HNNeMzbIU](http://ispukr.org.ua/?page_id=2422#.XV_HNNeMzbIU). (дата звернення: 03.10. 2021р.).
5. Легкий О. Організаційно-педагогічні умови використання комп'ютера в спеціальній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2001. 20 с.
6. Миронова С. П. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 42–44.
7. Нетьосов С. І. Формування інформаційної компетентності корекційного педагога. *Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти* : монографія. Д. : Акцент ПП, 2015. С. 166–213.
8. Синьов В.М., Шевцов А.Г. Потенціал віртуального комп'ютерного середовища в аспекті корекційної медіаосвіти і соціальної реабілітації осіб з обмеженнями життєдіяльності. *Зб. стат. методологічного семінару «Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив»* (3 квітня 2013 р. м. Київ). Київ, 2013. С. 89–99.
9. Система психолого-педагогічних вимог до засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення : монографія / О. О., Гриб'юк та ін. ; за ред. М. І. Жалдака. Київ : Атіка, 2014. 172 с.
10. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник. / А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін. ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.



11. Федорчук А. Л. Сучасний учитель в контексті комп'ютеризації навчального процесу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. : у 2-х ч. Вінниця : ДОВ Вінниця, 2002. Вип. 2. Ч. І. С. 359–364.

12. Чупахіна С. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з ускладненням процесів розвитку і соціалізації: *монографія*. Івано-Франківськ, 2020. 402с.

13. Чурай О. О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3(51). С. 133–134.

14. Шеремет М. К., Качуровська О. Б. Методичні рекомендації щодо корекції порушень мовлення молодших школярів засобами комп'ютерних технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : збірник наук. праць. 2008. Вип. 9. С. 147.

15. ICTs in Education for People with Special Needs : specialized training course. Moscow : UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2006. 160 p. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214644.pdf>. (дата звернення: 15.09.2021р.).

16. Information and Communication Technologies in Secondary Education : position paper. Moscow : Unesco Institute for Information Technologies in Education, 2004. 24 p. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214616.pdf>. (дата звернення: 12.05.2021р.).

17. The Information and Communication Technology for Inclusion: Developments and Opportunities for European Countries. Brussels : European Agency for Development in Special Needs Education, 2013. 42 p. URL: <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/ICT%20for%20Inclusion-EN.pdf>. (дата звернення: 10.09.2021р.).

18. Stynska V., Potapchuk T., Prokopiv, L. etc. (2021). Apoio social para a família à criança com deficiência é a ferramenta da política social da Ucrânia. *Laplage Em Revista*, № 7(3), p. 473–478.

## НОТАТКИ

## НОТАТКИ

*Наукове видання*

**ПЕДАГОГІКА ХХІ СТОЛІТТЯ:  
СУЧАСНИЙ СТАН ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ**

**Колективна монографія**

Частина 2

Підписано до друку 25.11.2021. Формат 60×84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура Cambria. Цифровий друк.  
Ум.-друк. арк. 26,74. Наклад 100.  
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Надруковано: ТОВ "ЛІГА-ПРЕС"  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6423 від 04.10.2018 р.  
Україна, м. Львів, 79012, вул. Кастелівка, 9  
Польща, м. Торунь, 87-100, вул. Лубіцка, 44  
Тел. +38 (050) 758 14 36